

SERGIO CARNEIRO BELLO

QUEM CONTA UM CONTO...

A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Gilka Girardello

Abril de 2004

Resumo

Esta dissertação procura fundamentar teoricamente a prática da narração de histórias na escola. Apóia-se em um estudo bibliográfico e em depoimentos de outros seis educadores que se utilizam desta prática. Busca-se estabelecer relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, e suas implicações nos processos de letramento. Ao mesmo tempo, propõe-se uma reflexão acerca de aspectos conceituais da narrativa, da imaginação e da performance na elaboração artística com a narração oral, chegando a conclusões que fundamentam a narração de histórias enquanto trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation seeks to provide support to the practice of storytelling in school, as an educational resource. It is based upon a bibliographical study and on interviews with teachers who practice storytelling. It is specially intended to establish relations between oral and written language, and its implications on literacy processes. It is also intended to reflect upon some conceptual aspects of narrative, imagination and performance.

Agradecimentos:

à minha professora, Madalena Freire, quem me trouxe a clareza da função e os instrumentos para o exercício do ofício de ensinar;

à minha orientadora, Gilka Girardello, que abriu-me as portas da consciência para a narração oral;

à Escola Sarapiquá que, coerente com seu compromisso político-pedagógico, constituiu-se, cotidianamente em espaço de aprendizagem e exercício de autoria para alunos e professores;

à todas as professoras e professores que, mesmo quando sem a devida clareza dos motivos, continuam contando histórias para seus alunos.

SUMÁRIO

1. Era uma vez...	5
2. A palavra falada	11
2.1. <i>Fala e escrita</i>	14
2.2. <i>Literatura oral?</i>	23
2.3. <i>A narração</i>	30
3. A palavra na escola.	36
3.1. <i>Oralidade e letramento</i>	36
3.2. <i>A narrativa</i>	49
3.3. <i>A imaginação.</i>	54
4. Entre-vistas	61
4.1. <i>Um pouco de história</i>	61
4.2. <i>Histórias de contadores de histórias.</i>	65
4.3 <i>Foram felizes para sempre.</i>	88
5. Colorin colorado, o conto está acabado?	94
6. Referências bibliográficas	97

ERA UMA VEZ...

“Usar todas estas histórias açorianas, dos colonizadores da Ilha de Santa Catarina nos currículos das escolas (...)? Ah!, será possível, um dia? Estas histórias são autenticamente brasileiras, catarinenses.(...) Mas eu duvido!”

Franklin Cascaes¹

Lembro-me que, quando criança, minhas professoras liam histórias na escola, principalmente nos meus tempos de “jardim”. Lembro também de uma professora na minha terceira série que, entre um “conteúdo” e outro, nos narrava histórias. E vejam só, quase não consigo lembrar seu rosto, mas algumas das suas histórias continuam vivas na minha memória...

Por que as professoras da educação infantil e do ensino fundamental contam histórias? Com frequência esta habilidade é elogiada porque as professoras que a desenvolvem conseguem entreter ou acalmar as crianças naqueles momentos mais tumultuados da vida escolar, como uma substituição de última hora, um momento de recreio chuvoso ou uma atividade lúdica na semana da Páscoa. Mas, com a mesma frequência, ouvimos de diretoras ou coordenadoras pedagógicas que estas professoras não podem esquecer os “conteúdos”, e ficar “contando historinhas”. Por sorte, o gosto ou a intuição destas professoras as faz resistir, e as histórias continuam habitando a maioria das escolas. Este trabalho representa a minha busca de entendimento sobre a importância pedagógica desta atividade na escola

Trabalho como contador de histórias desde 1995, quando a direção da Escola Autonomia solicitou-me uma proposta de trabalho para a “Hora do Conto”, então um momento que se pretendia de estímulo à leitura, onde o foco do trabalho estava nos livros dos quais eram *lidas* as histórias, e em atividades pedagógicas decorrentes, no campo das artes e da linguagem. Até hoje agradeço por isto! A pesquisa que se seguiu a essa oferta abriu-me as portas para uma maior compreensão sobre o universo da oralidade, em todos seus desdobramentos.

A proposta que esta “descoberta” engendrou foi a presença regular do professor como um contador de histórias na sala de aula. O conteúdo programado para os encontros seriam

apenas as histórias. A dinâmica, narração sem livro, num momento de “resgate”² da tradição oral, tendo o contador de histórias o cuidado de abrir espaços e estimular a produção narrativa dos alunos. Esta dinâmica definiu também o tipo de histórias a serem contadas: histórias oriundas da tradição oral, ainda que recolhidas de livros. A pedido da escola, as faixas etárias atingidas incluíam alunos da turma de “infantil 2” (como era chamado o grupo de 4 a 5 anos) até quarta série. Embora o projeto propusesse um encontro lúdico – as crianças não tinham que fazer nenhum tipo de registro, ou qualquer outro exercício que não fosse o contar e ouvir histórias – tínhamos hipóteses de alguns outros desdobramentos educativos de tal processo. Dessas hipóteses das quais decorriam objetivos então formulados; apareciam aqueles de cunho instrumental, como o desenvolvimento da capacidade de produzir narrativas orais e escritas, o enriquecimento da expressão escrita e o estímulo à leitura, além de pretendermos a ampliação, no aluno, dos seus referenciais de mundo, para que pudesse construir uma visão própria de universo e de si mesmo.

Já no ano seguinte, o projeto passou a ser executado também na Escola Sarapiquá, na época apenas com turmas de educação infantil, a partir da idade de 18 meses. Ambas são escolas da rede privada, que trabalham a partir de uma perspectiva pedagógica sócio-construtivista e geograficamente próximas (bairro Itacorubi – Florianópolis, S.C.), atendem a uma clientela de perfil similar. Assim mesmo ampliavam-se a faixa etária e a quantidade de grupos com que eu desenvolvia o trabalho, ampliando minhas possibilidades de exercício e observação dessa prática.

Atualmente, trabalho na Escola Sarapiquá, onde desenvolvo a prática de Contador de Histórias, com turmas da escola infantil (a partir de dois anos), até a quarta série do ensino fundamental. Nesses encontros, vou até a sala de aula para narrar histórias, sem que estas tenham, necessariamente, alguma vinculação com o planejamento das professoras. Além disso, atuo como professor nas disciplinas de História e de Filosofia, para as turmas de quinta a oitava séries, junto às quais também uso a narração oral como recurso pedagógico.

Atualmente, o projeto da Hora do Conto mantém, basicamente, os mesmos objetivos iniciais. Ao longo destes anos de prática pedagógica como contador de histórias, pude perceber

¹ In Caruso, 1997

² Aqui, é necessário estar atento para o sentido desse *resgate*, que é a busca de um elemento da cultura, mas que, ao ser incorporado a uma prática diversa daquela da sua origem, traz, necessariamente, alterações provocadas por um processo de reconstrução. Isto apenas me parece legítimo se, desde o princípio, não se está interessado em reificar a tradição, como nos alerta Canclini (2003), mas em alimentar-se dela.

que as hipóteses de trabalho, com relação ao enriquecimento textual oral e escrito das crianças, de fato mostraram-se pertinentes. Muitos foram os relatos de pais e professores de classe dando conta de que podiam perceber o desenvolvimento de seus filhos ou alunos nestas competências. Minha experiência, portanto, aponta para um entendimento do papel da oralidade, e da prática da narrativa oral em particular, como um instrumento rico no trabalho pedagógico, auxiliando no desenvolvimento de competências importantes na formação de nossos alunos: uma expressão oral e escrita ricas, o interesse pela leitura, a capacidade e a riqueza imaginativas, a criatividade, a escuta.

Apesar disso, o trabalho teve alterações na dinâmica dos encontros, devido à experimentação e às reflexões realizadas ao longo do processo, parte delas sistematizadas nesta dissertação. Em relação aos alunos, foi sempre intensa a busca de participação. Muito tinham histórias para contar nos nossos encontros, que se transformaram em rodas de histórias, momento no qual, sentados em círculo, participantes vão se sucedendo na narração de histórias. Como no dito popular: uma história puxa outra.

Com as professoras de primeira à quarta séries, o que se tem buscado é o seu maior envolvimento, uma vez que a função de contar histórias ficava demasiadamente focada em mim, desmobilizando-as para assumirem esta prática. É interessante constatar que entre as professoras da escola infantil isso não aconteceu. Apesar da minha entrada semanal nas aulas para contar histórias, esta prática continuou fazendo parte da sua rotina diária.

Esta constatação apontava para a necessidade de uma intervenção, pois a proposta de um contador de histórias distinto da professora de sala tinha como objetivo principal o de ampliar esta prática na Escola, além de, secundariamente, oferecer um modelo masculino, ampliando as referências desta prática. Afinal, nossa perspectiva diante desta prática, seja na Escola Sarapiquá, seja em oficinas de formação de contadores de história, é a de que *todos somos contadores de histórias*, sendo que as intervenções realizadas, em ambos os casos, visam a tomada de consciência do fato e a busca de crescimento, neste exercício, através da prática e da reflexão.

Como encaminhamento, a partir desta avaliação e dos objetivos citados, meus encontros com as turmas de primeiro grau passaram a ser quinzenais, sendo mantida semanalmente a Hora do Conto: na medida em que nossa prática já era a roda de histórias, ela continua acontecendo – sem a minha presença. Nestes momentos, a professora de classe e as

crianças se revezam na narração de histórias, previamente preparadas para serem contadas. Além disso, neste ano de 2004, as professoras estarão estudando textos teóricos e produzindo registro de sua observação das rodas de histórias, focando-se em conteúdos sócio-afetivos (individuais e de grupo), competências cognitivas (presença de elementos da Hora do Conto na elaboração textual oral e escrita), e o estímulo à leitura.

Esta dissertação representa algumas reflexões que a experiência tem produzido, através de um diálogo entre alguma literatura relativa às questões abordadas, memórias (registros) da minha prática e entrevistas com outros professores e contadores de histórias no ambiente escolar.

Como horizonte teórico-metodológico, parto da concepção de Bakhtin, que vê a linguagem na perspectiva do seu caráter dialógico, mas dando a esta noção um caráter ampliado. Para ele, as relações dialógicas não são reduzidas ao diálogo de dois sujeitos presentes ou contemporâneos.

Dois enunciados separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido [...]. No exame do seu histórico, qualquer problema científico [...] enseja uma confrontação dialógica. (Bakhtin, 1992, p. 354)

As implicações de tal visão dialógica vão além do estudo da língua ou da lingüística como conhecimento sistematizado, mas são de ordem epistemológica mais ampla. Chegam mesmo a uma concepção dialógica da verdade, que não pode ser confundida com a dialética hegeliana.

Para este autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre as pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica. (Souza, 1992, p.103,104)

Tal postura deve implicar em uma perspectiva que fuja de visões dicotômicas ou excludentes, o que me parece bastante positivo. Entretanto, pode também sugerir uma idéia de perda de rigor e método. Penso porém que justamente através do rigor *no* método, estabelecendo um diálogo de teorias com práticas, poderemos chegar à *práxis* como critério de verdade, ou mais humildemente, do entendimento de uma prática pedagógica e de um conhecimento com alguma possibilidade de generalização.

Os sujeitos das entrevistas no contexto desta pesquisa foram escolhidos a partir de determinados critérios. Deveriam ser pessoas que contassem histórias no ambiente escolar como

atividade recorrente no planejamento; além disso, deveriam ser pessoas comprometidas com o processo avaliativo acerca do desenvolvimento dos alunos. Eu estava, na verdade, buscando professoras que contassem histórias para seus alunos com certa frequência. Assim, poderia expandir as referências sobre minha própria experiência e confrontá-la com outras realidades. As pessoas convidadas a prestar depoimentos tinham variados graus de relacionamento comigo: duas professoras – Juciléia Giovanella, de Jaraguá do Sul e Rita de Cássia Cruz, de Itajaí – haviam sido minhas alunas em cursos de formação para contadores de histórias, promovidos pelo Serviço Social do Comércio do Estado de Santa Catarina (SESC-SC), realizados em 2002. Com a professora Eva do Nascimento, de Chapecó, tive meu primeiro contato numa roda de histórias, após a qual realizamos a entrevista. E, embora possa afirmar que não a conhecesse, ela havia assistido, no dia anterior ao nosso encontro, a uma apresentação minha de narração oral. Além disso, Eva, que havia descoberto essa prática com seu professor de literatura, no curso de Pedagogia, também havia feito, no ano de 2001 o mesmo curso de formação pelo SESC, mas com outro ministrante. Nestes casos, minha curiosidade estava em captar o olhar daquelas pessoas a quem estas oficinas (às quais tenho dedicado bastante empenho) haviam estimulado, e como elas tinham incorporado esses estímulos a sua prática profissional.

Jaqueline Bastos é colega de vários anos na escola onde trabalho, e já participei com ela de seminários de formação, oferecidos pela escola, com a professora Madalena Freire. Jaqueline tem em comum com os demais entrevistados o fato de incorporar a narração de histórias nas suas estratégias pedagógicas. Mas devo admitir que neste caso, ao mesmo tempo em que buscava sua experiência, eu esperava também, através do seu relato, um retorno sobre minha própria atuação como contador de histórias.

Por fim, quis ouvir o ponto de vista de outras pessoas que trabalhassem, como eu, exercendo a função de contador de histórias na perspectiva de um trabalho escolar, portanto, pedagógico, mas que não atuassem como professores, pois como se verá adiante, tento investigar o papel do contador de histórias distinto do professor de classe. É o caso de Leyli Abdala, professora atuando como bibliotecária e contadora de histórias³, e Daniel dos Santos, que conta histórias na escola infantil do SESC, em Itajaí.

Se é verdade que minha proximidade e até mesmo ascendência –pensando naquelas de quem fui professor, ou da que me conheceu no palco – com relação às pessoas entrevistadas,

poderia direcionar ou “contaminar” o conteúdo dos depoimentos, por outro lado, podemos considerar que esta reflexão expressa e sistematiza o pensamento de uma comunidade, que compartilha, além de uma visão pedagógica, o amor pelas narrativas e pela voz..

No primeiro capítulo, proponho uma análise sobre o objeto do trabalho com a narração oral: a palavra falada, sua especificidade e sua importância na linguagem humana, assim como as relações que podemos identificar com a palavra escrita.

No segundo, uma análise deste conteúdo na escola. Qual o tratamento que este conteúdo recebe nos encaminhamentos pedagógicos, qual sua importância e significado para o desenvolvimento das competências lingüísticas, a relevância da narrativa para a educação e o trabalho com a imaginação.

No terceiro capítulo, proponho um olhar sobre esta prática através do relato de pessoas que a vivenciam no ambiente escolar.

³ Atualmente, Leily atua também como vice-diretora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina

A PALAVRA FALADA

“Se as palavras não são precisas, o que se diz não é o que se tenta dizer.
Se o que se diz, não é o que se tenta dizer, não florescem as obras.
Se as obras não florescem, os costumes e as artes decaem.
Se as artes e os costumes decaem, a justiça não reconhece o que é justo.
Se a justiça não reconhece o que é justo, o povo não encontra apoio.
Portanto, é necessário que as palavras sejam precisas.”
Confúcio

Que história é esta?

Por todo o país se havia espalhado a grande sabedoria de Mestre Nasrudin. As pessoas comentavam a verdade e a pertinência de suas palavras ouvidas nas numerosas palestras proferidas em cidades grandes ou pequenas, pois todos já haviam tido a honra de sua visita. Havia, entretanto, uma aldeia nas montanhas onde os moradores só conheciam o famoso mestre pela fala de outros, pois ele nunca havia estado ali para brindar os moradores com seu saber. Isto não podia continuar, e logo os seus maiores resolveram sanar o constrangimento, convidando o venerável mestre para uma conferência.

No dia marcado, a pequena mesquita estava repleta, pois todos esperavam ansiosos por esta visita. Mestre Nasrudin chegou, assumiu o seu lugar atento à grande expectativa que os olhares à sua volta denunciavam, fez uma reverência e saudou a todos:

Boa noite!

Boa noite!, foi a resposta da platéia em uníssono.

- Imagino que vocês sabem o que vou falar-lhes esta noite, não sabem?, perguntou o mestre, para espanto de uns e perplexidade de outros.

Aos poucos mais e mais vozes foram repetindo “não sabemos, não sabemos”, e quando todos silenciaram mestre Nasrudin sentenciou solene:

- Mas então, de nada adiantará eu falar com vocês esta noite. E assim dizendo, foi pegando suas coisas e foi-se embora, deixando a todos mergulhados em grande perplexidade.

Logo que puderam se recompor de tamanha surpresa, decidiram que assim não poderia ser, e que fariam nova tentativa para ouvir Mestre Nasrudin. Mas, se este fizesse outra vez a mesma pergunta, ficou combinado que todos responderiam que sim, sabiam o que ele iria falar.

Assim foi feito, e no dia marcado, a audiência era ainda maior do que na primeira vez, dado o inusitado do acontecido e a expectativa que se espalhara em toda a região.

Boa noite – cumprimentou a audiência – imagino que vocês saibam o que vim falar aqui hoje...

Sim, sim, sabemos!, responderam todos.

Que ótimo! Exclamou com evidente satisfação – Então vocês não necessitam minhas palavras!

E, diante dos olhares pasmos, deu as costas e saiu, sem que ninguém tivesse tempo de alguma reação.

Mas, ali mesmo, logo que conseguiram recuperar-se da surpresa, decidiram mais uma vez chamar Mestre Nasrudin, e , desta vez, acertaram que metade da platéia iria dizer que sim, sabia o que o mestre iria dizer, enquanto a outra metade diria, ao contrário, que não sabia.

Nova data marcada, e desta vez a curiosidade era tanta que não cabiam todos os interessados no recinto da palestra. Novamente Mestre Nasrudin ocupou a tribuna, saudou a todos e fez a já esperada e temida pergunta, a mesma das outras vezes:

- *Vocês sabem o que vou falar-lhes aqui esta noite?*
- *Sim, sabemos, bradaram metade dos presentes.*
- *Não, não sabemos, dizia a outra metade.*

Mestre Nasrudin sorriu, e respondeu-lhes:

- *Que maravilha! Então a metade que sabe pode falar para a metade que não sabe, e vocês não necessitam de mim por aqui!*⁴

Com frequência lembro desta história. Geralmente, quando convidado a falar, num momento formal, acerca de minha experiência como contador de histórias. Em algumas destas vezes, como faço aqui, comecei minha fala com ela. Nestes momentos, a significação por mim encontrada nesta história é “vocês precisam mesmo de mim?”.

Aqui, entretanto, ela evoca um outro significado: do que estamos falando?

A idéia deste trabalho é a busca de entendimento e fundamentação sobre os processos decorrentes da prática de contador de histórias no espaço escolar. Mas...que prática é esta? E que processos são estes?

O fato de começar a escrever a partir de uma narrativa originada na oralidade pode ter, afinal, ainda outro significado. Meu trabalho como contador de histórias é, também, um trabalho de expressão oral. Nos encontros semanais com as crianças, com duração média de 40 minutos, narro histórias sem a utilização de livros ou recursos cenográficos.

A narração foi, a princípio, sugerida pelo meu grupo de alunos. Naquela época (1994/1995) atuava como professor de escola infantil em Florianópolis, mais especificamente trabalhando com crianças de idade entre cinco e seis anos, portanto, em avançado processo de letramento, (alguns chegando à alfabetização)⁵. Todos os dias, como parte da nossa rotina, após a

⁴ Esta versão, tal como me lembro, escutei pela narração de Regina Machado, por ocasião do Festival Artistas de Palavra, promovido em Florianópolis no ano 2000 pelo Instituto Cidade Futura.

⁵ Embora considere que o termo *letramento* possa ser entendido como um neologismo desnecessário, uma vez que o conceito de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire contemple este conteúdo, o fato de sua utilização crescente pode apontar para a necessidade de separarmos ou delimitarmos em termos distintos o processo de aquisição do código escrito das práticas de apropriação da linguagem escrita. Segundo Marcuschi (2001, p. 21): “O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isto é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, (...).” Mais adiante, complementa que o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) e pode ir desde a apropriação mínima da escrita tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, sabe fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc,

avaliação do dia de trabalho e possíveis “combinados” para o dia seguinte, era a hora da história, lida de algum livro de literatura infantil previamente escolhido. E isto acontecia na nossa “roda final”, momento em que nos sentávamos em almofadas num tapete, num canto sem móveis da sala. Momento de intimidade, de troca, de afetividade. Algumas vezes, eles pediam histórias já contadas, algumas das quais já bastante conhecidas deles, e que não tinham sido planejadas, razão pela qual os livros não estavam presentes. Neste clima de intimidade, fui começando a narrar estas histórias, a partir da memória (por vezes ajudado pelas crianças).

Ao contrário do desinteresse das crianças que havia previsto, por já serem histórias conhecidas e não serem apresentadas com ilustrações dos livros, observei grande atenção e concentração no grupo, mais até do que habitualmente. Eles não “quebravam” o ritmo da narrativa com solicitações para verem as gravuras. Passaram a preferir as histórias assim contadas, “de boca”, como eles próprios definiam. Mais tarde, quando este trabalho já se tornava um projeto na escola em que trabalhava – a “Hora do Conto” – buscando algum aprofundamento teórico nesta nova prática, pude ver que minha constatação já havia sido identificada muito antes pelo nosso clássico Malba Tahan. Em seu livro “A arte de ler e de contar histórias” (1957), ele comenta que, de um modo geral, a história lida é menos cativante que a “história contada”, e sugere: “para classes pré-primárias e classes primárias, a história não deve ser lida, mas contada” (p.219).

Fala e escrita.

Ainda que pouco embasada teoricamente, aquela proposta de trabalho partia da percepção de uma estreita relação entre fala e escrita, e embora se buscasse estimular a imaginação, e o desenvolvimento da própria oralidade, tínhamos a expectativa de que tal recurso poderia ter repercussões positivas também no processo de letramento dos alunos. Questões como esta, relativas à natureza do fenômeno lingüístico e às relações entre as modalidades oral e escrita da língua, são pouco discutidas ou conhecidas na educação, como aponta Marcuschi (2001):

Conhecemos hoje, muito mais sobre as relações entre a oralidade e escrita do que há algumas décadas. Contudo, este conhecimento não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática.(9)

mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances.” (p.25)

Esta relação não é, ou não deveria ser, afinal, uma novidade, pois sabemos, desde Saussure, que “as perturbações diversas da linguagem oral estão encadeadas de muitos modos às da linguagem escrita”(2003:18). Além de chamar a atenção para a influência da oralidade na construção da escrita, Saussure já apontava para o caráter oral da língua e sua predominância na linguagem. Apesar disto, a escola ainda é vista como sendo o lugar onde se aprende a escrever, sem nos darmos conta da estreita relação entre as modalidades da linguagem, e de que, ao interferirmos em uma, estaremos influenciando o desempenho da outra. Muito se tem dito acerca das diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua. Talvez aqui se trate, ao menos por ora, de identificar relações de complementaridade, superposição ou semelhanças, pois embora seja esta a percepção de uma realidade que se impõe ao professor na sala de aula, a ideologia dominante na escola, a partir de um olhar dicotômico, dirige nosso olhar para a língua escrita.

Entretanto, e talvez pelo fato de que os professores que trabalham com alfabetização e séries iniciais observem em sala de aula a estreita relação entre a oralidade e a produção escrita das crianças – quando começam a escrever, há uma transposição do oral para o escrito, inclusive das “perturbações”, como aponta Saussure – a escola não é totalmente alheia a um trabalho com a oralidade, o qual, acontecendo sem a reflexão, fundamentação e planejamento adequados, permite todo o tipo de “contaminação” ideológica que o senso comum oferece.

Afinal, como nos aponta o mesmo Marcuschi,

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. (p.17)

Mas então, se a relação entre as modalidades oral e escrita da língua são quase auto-evidentes, pela própria prática profissional docente, por que o olhar da escola parece tão voltado para a escrita? O fato é que esta predominância, assim como a relação íntima entre ambas as modalidades, também já era apontada por Saussure, que, além disso, já percebia como uma das causas deste prestígio da escrita o fato de que “é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola”(2003:35). Mas ele acrescentava como fatores influentes nesta valorização a formalização a que a escrita está submetida, aparecendo regulamentada por um código (que portanto, necessita de uma situação formal de aprendizagem) e principalmente, a materialidade da palavra escrita, idéia desenvolvida mais recentemente por Ong:

A escrita faz com que as “palavras” pareçam semelhantes às coisas porque pensamos nas palavras como as marcas visíveis que comunicam as palavras aos decodificadores: podemos ver e tocar tais “palavras” inscritas em textos ou em livros. As palavras escritas são resíduos. A tradição oral não tem tais resíduos, ou depósitos. Quando uma história oral contada e recontada não está sendo narrada, tudo o que dela subsiste é o seu potencial de ser narrada por certos seres humanos. (p.20)

Embora ele concorde com o fato de que a escrita receba, em relação à oralidade, uma atenção especial e seja objeto de uma importância muito maior até mesmo para o estudo científico e literário, ao menos até recentemente, Ong vai adiante, e considera que estes “resíduos” são justamente o que pode estar por trás de um maior prestígio da escrita, ao afirmar sua tese de que “a escrita, a espacialização da palavra, amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem, reestrutura o pensamento”. Sugere que o estudo da linguagem tenha se concentrado mais nos textos escritos do que na oralidade pela própria relação do estudo com a escrita. É o que aconteceu, por exemplo, neste trabalho: as entrevistas realizadas, para serem analisadas, foram inicialmente gravadas e depois, grafadas.

Para Marcuschi, entretanto, esta visão da escrita é a própria visão sobrevalorizada, ou seja, ao atribuímos tal significação à escrita, estaríamos promovendo-a para além de sua real importância. O autor concorda com Ong, quando este diz que somos eminentemente falantes e a comunicação escrita é a menos utilizada entre nós, mas sustenta que:

a eficácia comunicativa e o potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a tese da *grande virada* cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento na humanidade, não passa de um mito já superado.(p. 17, grifo do autor)

Marcuschi nega, assim, o “salto” que a escrita, segundo alguns autores, poderia proporcionar ao pensamento. Em nota, o autor nos esclarece que se trata de

Tese postulada especialmente por Walter Ong [1982] (...), e também Jack Goody [1977] (...), ambos tidos como típicos representante da tese da “grande virada” cognitiva representada pela introdução da escrita Para estes autores, nosso grau de desenvolvimento tecnológico e nossa capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita. Evidentemente, estas teses não são mais sustentáveis hoje. Os próprios autores deixaram-nas de lado. (nota na p. 17)

Embora, na minha pesquisa, esteja buscando fundamentação para um trabalho com a oralidade em sala de aula – dentro do vasto espectro das formas de expressão oral, mais especificamente a narração de histórias – de minha parte, devo admitir, fica muito difícil imaginar como uma sociedade poderia colocar um astronauta no espaço sem uma forma de

registro que amplie nossa capacidade de armazenar e relacionar informações, que o registro gráfico (e a linguagem cibernética não deixa de ser um registro gráfico) nos proporciona. Ou mesmo, pensar acerca do estudo que ora realizo sobre minha experiência pedagógica. Qual seria o alcance e a profundidade da minha dissertação, se realizada apenas através da oralidade? No que ambos os autores concordam, apesar destas questões, é com relação à supremacia em prestígio da escrita, também já apontada por Saussure, apesar do caráter oral da língua e mesmo da linguagem. Em parte, isto se deve ao fato de que o processo de aquisição da língua escrita se dê de forma significativamente distinta daquele processo que ocorre com a língua falada. Como aponta Marcuschi, enquanto a fala é adquirida informalmente na inserção cultural, na socialização do indivíduo a escrita é via de regra adquirida em contextos formais, sendo a escola, tradicionalmente, a principal responsável por isto. Mas também as questões trazidas por Ong, que apontam a estreita relação do estudo com a escrita, têm uma importância significativa para elevar o prestígio desta modalidade da língua junto à escola.

Marcuschi ainda nos lembra – e aqui concorda com Ong, que

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade, enquanto prática social, é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isto se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal, como postulam muitos lingüistas e psicólogos.(p.36)

O autor fala (ou se deveria, aqui, dizer “escreve”?) sempre da “língua”, o que em princípio poderia estar relacionado com ambas as modalidades aqui analisadas, mas não resta dúvida de que se refere à modalidade falada.

Por outro lado, cabe trazer minha questão anterior: a possibilidade de que a escrita realmente tenha trazido ganhos no desenvolvimento tecnológico e científico humano leva necessariamente à superioridade de uma modalidade em relação à outra? Meu ponto de vista é de que podemos estar olhando para especificidades ou complementaridades das modalidades da língua, sem que caiamos numa valoração, sem considerarmos que uma seja superior a outra. Se pensarmos no papel da linguagem na construção de identidade cultural, poderemos perceber uma prevalência da oralidade. Embora existam estudos de identidade cultural, possíveis de serem feitos a partir da língua escrita, não parece difícil de verificar que é através da fala que esta identidade, ou estas identidades, aparecem de forma mais dramática. Um estudo que se pretenda

com rigor acadêmico, como este, esconde um sotaque (identidade) que seria impossível de ocultar numa palestra, mesmo realizada a partir de um texto lido. Mas, pergunto, dizer que uma modalidade da língua, a fala, é fundamental para a construção da identidade cultural, não poderia ser interpretado como se atribuindo injusta superioridade a esta? Além disso, devemos ter presente que a palavra-evento, que não deixa os “resíduos”⁶ a que se refere Ong, é somente aquela encontrada em culturas orais primárias, ou seja, culturas que desconhecem o uso da escrita. Na nossa cultura, mesmo pessoas analfabetas estão submetidas a processos de letramento. Identificam o valor do dinheiro, são capazes de reconhecer o ônibus que as levará ao trabalho, ou a marca preferida de algum produto nas prateleiras dos supermercados, entre tantas outras. Assim, observamos que na nossa cultura letrada, ambas as modalidades da linguagem atuam de forma integrada e complementar, fato que necessita maior atenção por parte dos educadores, tão empenhados no ensino da escrita.

Zumthor (2001) aponta três tipos de oralidade, conforme o desenvolvimento da escrita. A *oralidade primeira* equivale ao que para Ong e outros autores é a oralidade primária, acima referida, ou seja, aquela oralidade encontrada em sociedades sem escrita, ou em grupos sociais analfabetos e isolados, sem nenhum contato com a escrita. A *oralidade mista*, quando a influência do escrito permanece externa, parcial ou atrasada.. E, por fim, a *oralidade segunda*, “quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário (...) na qual toda a expressão é marcada mais ou menos pela presença da escrita.” (idem, p.18). Nestas duas últimas categorias, o ponto em comum é a existência de uma cultura escrita, diferindo, entretanto, uma da outra, pelo nível de internalização da escrita na cultura: enquanto na oralidade mista representa aquela oralidade encontrada numa cultura escrita, a oralidade segunda se refere a uma cultura “letrada”. Ou seja, enquanto na oralidade mista a cultura possui escrita, mas a influência desta ainda permanece “externa” ou “parcial”, na oralidade segunda “quando se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário (idem p.18)

Deste modo, devemos sempre ter em conta, ainda que na sequência destas reflexões tal fato não esteja explicitado, que estamos propondo uma análise no campo da oralidade

⁶ Embora se deva considerar que , com o desenvolvimento tecnológico, também a palavra falada pode deixar resíduos fonográficos (magnéticos ou digitais). Entretanto, esta não é a prática habitual da cultura, tal como ocorre com a escrita. Aliás, não seria justamente o desconforto diante destes resíduos a habitual inibição da maioria das pessoas diante de um gravador?

segunda, e que quando falamos em “palavra evento”, ou em “resgate” de uma prática oral, temos claros os limites culturais de tais propostas.

Embora esquemas que oponham características das modalidades oral e escrita da língua não nos ajudem a perceber a inter-relação entre elas (Marcuschi,2001), eles podem aqui ser úteis para nossa busca de entendimento da forma narrativa desenvolvida por contadores de história. Para tanto, cito dois esquemas que buscam definir as características da oralidade e da escrita: o primeiro, segundo Koch (1997: 62)

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do <i>modus</i> pragmático	Predominância do <i>modus</i> sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego freqüente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Embora estas oposições possam parecer esclarecedoras, num primeiro olhar, e reconheçamos diferenças entre as duas modalidades da linguagem verbal, penso que a maioria dos contadores de histórias (ou seja, qualquer pessoa que, intencionalmente, conte histórias), optará pela segunda coluna para descrever sua prática. Numa sessão de narração de histórias, a fala está dentro do contexto da aula, das relações sócio-afetivas do grupo e do currículo de conteúdos. Mas pode trazer, e com frequência o faz, conteúdos imaginativos fora do contexto situacional, histórico ou cultural em que nos encontramos. Neste ponto, apresenta-se descontextualizada, como na leitura de um conto: princesas, monstros, bruxas e heróis aparecem no (des) contexto da aula. Da mesma forma, o texto da narração é, na maioria dos

casos, explícito, pouco redundante, planejado (por vezes, exaustivamente), com uma atenta observação ao que o autor citado chama de *modus* sintático.

A narração não é fragmentada ou incompleta; possui estrutura narrativa, coesão, coerência.⁷ Assim, aparece de forma elaborada, com densidade informacional, frases curtas ou mais complexas, em função do clima que se deseja construir ao longo da narração; A densidade lexical também se faz presente, compensada com o cuidado de, em relação àquelas palavras que se presume serem do desconhecimento do meu público, apresentá-las seguidas de sinônimos ou pequenos parênteses explicativos, sem como por exemplo:

“Era uma mulher muito invejosa e gananciosa (*dessas pessoas que nunca estão contentes com o que têm, querendo sempre mais*), e há muito tempo desejava a vaquinha do seu vizinho...”⁸

E veja-se ainda outra sistematização. Desta vez, segundo Silva (1996, p.167):

ORAL

Maior número de repetições
Turnos conversacionais mais freqüentes
Transitoriedade
Organização mental espontânea
Revisão imediata
Uma edição do ato da fala
A formação do sentido apóia-se no contexto interacional e situacional
Menor densidade lexical, fragmentação
Incompletude no nível sintático
Menor seletividade lexical
Maior número de processos fonológicos

ESCRITO

Menor número de repetições
Turnos conversacionais menos freqüentes
Registro permanente
Organização mental elaborada
Várias revisões não imediatas
Várias edições do escrito
A formação do sentido é de ordem lógico semântica
Maior densidade lexical, continuidade
Maior especificação no nível sintático
Maior seletividade lexical
Menor número de processos fonológicos

⁷ cf. Spinillo, 2001, pg.74.

⁸ Trecho de conto da tradição oral brasileira, conforme minha narração, apoiada no relato de Angela Lago, em *Sua alteza a Divinha*. Belo Horizonte: RHJ, 1990.

Segundo este esquema, que possui um foco na função comunicativa da linguagem (enquanto o outro busca um entendimento mais estrutural), a análise das duas colunas leva à mesma conclusão: na prática como contador de histórias produzimos uma oralidade com características costumeiramente atribuídas à escrita. Entre as características relativas à oralidade que permanecem, destaca-se a transitoriedade. O ato da narração permanece apenas enquanto memória. Podemos considerar como registro a gravação destes eventos, o que na prática em sala de aula, é pouco usual. Mas, mais do que isto, aqui se trata de performance e, como veremos no terceiro capítulo, o registro já é outra coisa, que não o encanto presencial entre narrador e narratário (o destinatário da narração).

Com relação aos turnos conversacionais, o narrador, via de regra, abre raros espaços para a intervenção do seu público, geralmente em momentos pontuais da narrativa. Como já visto acima, embora sempre haja um grau de inovação ou espontaneidade a cada nova narração de uma mesma história, a preparação que antecede o evento da narração é responsável por uma elaboração mental complexa, tal como no texto escrito, permitindo também que se combine uma revisão imediata (cada narração tem algo que não se repete na outra) como também a possibilidade de várias revisões não imediatas (nos momentos de planejamento ou de avaliação).

Embora a formação de sentido possa apoiar-se em situações interacionais ou contextuais, como a expressão corporal ou olhares cheios de significação, muitas crianças preferem ouvir de olhos fechados, e mesmo os olhares atentos nem sempre estão concentrados na pessoa do contador, mas “focalizam” as imagens mentais que a narração vai tecendo. Uma criança da primeira série, quando questionada sobre o que se passa na Hora do Conto (assim chamamos nossos encontros na escola Sarapiquá), respondeu: “Quando você conta histórias, nem vejo que é você...eu vejo as histórias que você conta.” Outro garoto, de terceira série disse para sua mãe que quando tem hora do conto, ele “sai” da sala. Ao ser perguntado se não gostava das histórias, respondeu com indignação: “Não é isto, eu entro prá dentro da história e não vejo mais a sala.” Exemplos que servem como ilustração para a idéia de que o texto oral também pode proporcionar formação de sentido de ordem lógico-semântica como o texto escrito.

Literatura oral?

É comum que os narradores construam, numa prática reflexiva, uma linguagem comunicativa que se reporta aos contadores de história da sua infância; pessoas que, na espontaneidade da cultura, contavam histórias, aproximando-se do contador tradicional⁹. Seguir modelos que nos são oferecidos pela cultura não foi, naturalmente, uma especificidade da minha experiência pessoal:

eu me lembro que desde muito pequena, eu ia passar as férias em fazenda, de gente simples, roça, de tios (parentes, irmãos da minha mãe), e eles contavam os causos. As vezes a gente ficava à noite, em volta do fogão a lenha, chovendo, e eles ficavam contando os casos, reais que tinham acontecido, que botavam medo na gente, mas que era um prazer tão grande... Eu ficava doida para chegar a hora que alguém se dispunha a contar estas histórias. (Jaqueline, entrevista.)

Estas palavras poderiam ser um relato da minha própria história, mudando-se o cenário: ao invés de fazendas no interior das Minas Gerais, uma pequena cidade do pampa gaúcho. E, além disso, podemos observar, na sequência do relato, uma identidade também com a influência dos modelos da cultura:

O que mexe comigo é uma contação mais simples, mais matuta, me lembra um pouco a raiz de onde vieram as histórias, eu gosto disso. Mas eu não sei dizer se eu consigo isto. Sei que é disso que eu gosto e que eu busco isto também.

Na verdade, essa influência dos primeiros modelos está presente na fala da maioria das professoras que dizem contar histórias para seus alunos, o que, neste trabalho, podemos observar na intensidade dos relatos dos entrevistados.

A experiência da narração tem sido bastante importante na escolha do repertório. Pela imagem internalizada que tenho daquilo que chamamos de “contador tradicional”, como pelo ato de narrar com “as suas próprias palavras”, faz com que se busque histórias com as quais nos identificamos. Assim, as histórias são, com frequência, escolhidas pelo encantamento que causam ao narrador, levando-se ainda em consideração aspectos de adequação à faixa etária do

⁹Embora, na prática, a própria definição do que seja um contador ou contadora tradicional seja problemática pela multiplicidade de formas com as quais pode se manifestar em diferentes situações, em nossa cultura, este papel nos reporta àquela pessoa que tece relatos da própria experiência, ou como se assim fossem, ou a partir de relatos que ouviu, com a proximidade de uma conversa. É o trabalhador rural na fazenda, a mãe que encanta o filho e os

público ouvinte. Como nos diz Jaqueline: “quando eu conto histórias, eu conto para as crianças, mas eu conto em primeiro lugar para mim.” Ou nas palavras de outro entrevistado: “Quando eu escolho histórias, são histórias que eu gostei. Eu sou o primeiro ouvinte.” (Daniel)

Além disso, para muitos contadores, esta intimidade com a história se confunde com uma apropriação do texto. Portanto, o que se observa é um sentimento de que certas “histórias prestam-se mais para serem contadas”.

Esta percepção é compartilhada por muitos daqueles que lidam com estas práticas em sala de aula:

Mas eu acho que tem histórias que, pela linguagem, são para serem lidas mesmo. Pelo texto do autor. Não que ela não possa ser contada, mas pela própria literatura, e a linguagem que está ali, se perde muito contando.(...) As histórias orais [da tradição oral] não tem obrigação de ser exatamente igual a outra versão, e nem por isto ela perde a sua beleza, ou o seu efeito. (professora Jaqueline)

Na minha própria experiência, parecia-me também que, ao narrar algumas histórias, muito delas se perdia. Então, voltava à prática da leitura oral.¹⁰ O esclarecimento desta questão partiu de Malba Tahan, para quem:

A leitura da história torna-se obrigatória, quando a beleza, o interesse da narrativa, não reside propriamente no enredo, mas na forma suave e agradável pela qual foi escrita, no estilo do autor, na originalidade de suas frases, no encanto literário de suas expressões.¹¹

Esta definição sugere de forma bastante apropriada o sentimento que tenho diante da obra literária. Sem dúvida, o respeito pelo estilo, e talvez, a secreta convicção de que não seria capaz de alcançá-lo no momento da narração, fizeram-me optar pelas histórias que – mesmo tiradas de livros, por vezes recontadas com apreciável estilo literário – eram narrativas oriundas da tradição oral e, portanto, passíveis de uma “outra versão”. Embora se deva considerar que também os textos autorais sejam passíveis de uma “outra versão”, o que se observa é que aqueles contadores que se utilizam mais freqüentemente de textos autorais, têm uma prática narrativa baseada na memorização das palavras. Neste caso, a performance oral é

amigos, ou o avô que contava causos aos vizinhos, debaixo da figueira, em São José, exemplos tirados das entrevistas, e que ilustram o que quero dizer.

¹⁰ Refiro-me aqui à leitura para uma audiência, embora, na prática, toda leitura de registros fonéticos seja uma oralização (ainda que internalizada). Para tal situação, uso “leitura oral”, termo sugerido por Malba Tahan (op cit.), para momentos nos quais que se lê histórias para um público.

¹¹ Malba Tahan, op. Cit. p.219.

mais fiel ao texto escrito, no qual se apóia. Ao contrário, num reconto onde o contador relembra a história principalmente a partir de imagens mentais (como é o meu caso), o contador conta com suas palavras.

Mas, segundo Bakhtin, a palavra não pertence apenas ao falante, pois mesmo considerando a distância da palavra falada em relação à escrita, seu destinatário está presente no momento mesmo de sua formulação¹², e podemos considerar que, portanto, a autoria é sempre compartilhada. A minha preocupação, no começo da minha prática como contador de histórias, quando me colocava a questão de escolha das histórias, não era, por assim dizer, “macular” a autoria. A formulação de Malba Tahan, afinal, trazia algum entendimento. Ao separar “enredo” e “forma”, ele estava certamente apontando para o que Todorov chama de “história” e “discurso”(op.cit).

Meu olhar para esta questão poderia ser melhor colocado através das palavras de um outro contador de histórias:

Não vemos muito sentido em tomarmos histórias contemporâneas belamente inscritas e as transformarmos em narrativas orais, com o risco de perder no processo boa parte de sua precisão e sutileza lingüísticas. (Fox, 1999:90).

Mas esta não era toda a explicação do meu sentimento. Alguns contos, oriundos da literatura infantil, me pareciam quase possíveis de serem narrados preservando o estilo do autor. Era como se este estilo se aproximasse do meu estilo narrativo (a narração de histórias não reproduzia a naturalidade da minha fala espontânea e coloquial, embora eu buscasse incorporar nas minhas performances este clima), o que me fazia pensar em uma equivalência entre o contador de histórias com o trabalho do narrador do texto escrito.

Apenas ao aprofundar minha reflexão, em tempos bastante recentes, pude compreender melhor o problema. Analisando a oralidade na literatura, Hudinilson Urbano (2000) comenta que a linguagem literária é artificial sem deixar de ser expressiva. Note-se que Urbano estabelece o perfil da língua literária em oposição à fala e, citando Pretti, afirma que “a língua literária, em função dos seus objetivos estéticos, pode ser considerada uma variante em

¹² É certo que para Bakhtin, a questão da autoria é bem mais complexa do que a simples presença do destinatário (o outro) no momento da sua formulação, pois envolve todos os outros que já fizeram uso da palavra, em outros tempos ou lugares.

nível superior da língua escrita”¹³. Estabelece, assim, a língua literária como uma instância da língua escrita.

A artificialidade patenteia-se, em primeiro lugar, por ser uma língua “escrita”, condicionada, pois, às regras da própria língua escrita; passa depois pela estruturação narrativa planejada e termina por uma linguagem estilizada. Os diálogos, por exemplo, que na língua falada espontânea diária nascem e se desenvolvem muitas vezes ao sabor das situações e alheios à vontade dos falantes, têm, na língua literária, sempre propósitos definidos pelo autor/narrador, embora dando uma ilusão contrária.¹⁴

Com relação à primeira das três razões apontadas, nenhuma questão se insurgiu para mim num primeiro momento, talvez por parecer auto-evidente. Mas, quanto à estruturação da narrativa planejada e a linguagem estilizada, minha identificação como contador de histórias foi imediata, e esclarecedora. Além do exemplo dos diálogos, citado pelo autor, que poderia ser por mim aplicado para descrever o que ocorre numa situação de narração, e o uso aditivo de “narrador”, ao lado de “autor”¹⁵, a definição dada ‘a “língua literária” aponta para uma entidade equivalente na modalidade oral da linguagem, pois na mesma página o autor prossegue dizendo que:

[A língua literária] é formal, na medida em que se trata de uma produção intelectual tensa, de conteúdo rico e complexo, e de extensão anormalmente grande em oposição às seqüências naturalmente pequenas e truncadas da fala espontânea.

O caminho que estas reflexões me sugerem é o de buscar um equivalente conceitual, no âmbito da linguagem oral, ao que na escrita conhecemos como *literatura*, que para Zumthor é definida não apenas pelo seu conteúdo estético reconhecido socialmente, mas como o espaço do prazer.

Que um texto seja reconhecido como poético (literário) ou não depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, ao meu ver, um critério absoluto.(Zumthor, 2000, p.41)

Estas palavras nos fazem lembrar as palavras de Leyli, em sua entrevista, quando nos diz que ler histórias é diferente de livros de estudo.

¹³ Pretti, 1994, p.16.

¹⁴ Urbano, 2000, p.129.

¹⁵ Embora eu tenha clareza de que Urbano se refira a um narrador escritor e, portanto, a uma narrativa escrita, a identidade de termos parece significar bem mais que acaso lingüístico.

Assim, a arte da palavra falada, como aquela realizada com a palavra escrita, está voltada para o deleite, o prazer, através de uma fruição estética. Estas últimas, são aliás, as mesmas palavras usadas por Borges (2003, p.14) como sendo condição primeira para que um texto seja considerado como “literatura oral”. Embora este termo seja usado em larga escala a ponto de popularizar-se, uma análise crítica sobre o mesmo se faz necessária para o entendimento desta prática.

Walter Ong, em “Oralidade e Cultura Escrita”, já demonstrava seu desconforto com o termo literatura oral, apontando para o fato de que, pela supervalorização da escrita, “Criou-se a impressão de que (...) as formas artísticas orais eram fundamentalmente desajeitadas e indignas de estudo sério.” Nesta análise, Ong faz uma interessante relação entre oralidade e escrita, a partir das determinações causadas pela existência da escrita na forma de pensar. Para tanto, examina os processos mnemônicos das sociedades sem escrita, assim como questões relativas à natureza da palavra falada, ligada à natureza do som e sua efemeridade, e as consequências destes aspectos na relação com a palavra e com o pensamento. Da mesma forma, aponta as transformações operadas pela internalização da escrita.

Ong observa que a arte com a palavra oral se desenvolveu muito antes da escrita, sem nenhuma relação com ela, e que, além disso, a maioria das línguas já faladas jamais chegaram a desenvolver qualquer tipo de registro gráfico, de forma que não se pode considerar a oralidade uma pré-escrita. Apesar disso,

não se formularam conceitos que permitam uma compreensão satisfatória – para não dizer menos desfavorável – da arte oral como tal, sem referência consciente ou inconsciente, à escrita.”(Ong,1998, p.19)

Ele lembra ainda que o termo literatura tem sua origem etimológica em *litera*, do latim (letra), e que

serve para abranger um dado corpo de materiais escritos – literatura inglesa, literatura infantil –, mas nenhum termo ou conceito comparavelmente satisfatório, referente a uma herança puramente oral, como as histórias orais tradicionais, os provérbios ou outras produções orais, (...) (idem, p.19)

Ong, nesta reflexão, percorre uma interessante trajetória, para explicitar o que julga ser a incoerência da expressão “literatura oral”, ao mostrar que as palavras escritas tornam-se “semelhantes a coisas porque pensamos a palavras como marcas visíveis” ou “resíduos”. No

universo da oralidade, ao contrário, as palavras existem enquanto evento sonoro, e sua natureza é a impermanência

Quando uma história oral contada e recontada não está sendo narrada, tudo o que dela subsiste é seu potencial de ser narrada por certos seres humanos. Estamos, quase todos nós (aqueles que lêem textos como este), tão impregnados da cultura escrita que raramente nos sentimos à vontade numa situação em que a verbalização é tão pouco semelhante a alguma coisa, como ocorre na tradição oral. Conseqüentemente – embora com uma frequência menor hoje –, a erudição produziu no passado conceitos monstruosos como “literatura oral”. Este termo, decididamente absurdo, permanece em circulação, até mesmo por estudiosos cada vez mais conscientes de quão constrangedora se mostra nossa inabilidade para imaginar uma herança de materiais verbalmente organizados, exceto como alguma variante da escrita, mesmo quando nada têm a ver com ela.(p.20)

Ong também rejeita a possibilidade de o termo ser aceito enquanto uma generalização, um termo ampliado, destinado originalmente para obras escritas, passando a abranger a produção artística da palavra oral.

E uma pretensa “supremacia” da língua escrita sobre a oralidade já era denunciada por Saussure:

A palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar mais importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto.(p.34)

Infelizmente, continuamos, como no princípio desta reflexão, sem uma expressão mais adequada, pois depois de problematizar o termo “literatura oral”, Ong nos oferece a possibilidade de “formas artísticas puramente orais”, no caso da produção oral primária, ou “formas artísticas verbais” para designar “tanto as formas orais como as compostas por escrito, assim como tudo o que vier entre elas”. Isto me parece insatisfatório, uma vez que não estamos tratando de culturas orais primárias, mas buscando definir o espaço da arte oral entre nós.

Caminho similar percorre Paul Zumthor na sua reflexão a respeito deste mesmo conceito – literatura oral – chegando, também ele, a um conceito que parece insatisfatório na investigação que me ocupa. Alerta para a necessidade de, nos seus estudos literários, superar

pontos de vista etnocêntricos e *grafocêntricos*.¹⁶ E lembra, como Ong que as palavras guardam resquícios de significados anteriores:

A noção de “literatura” é historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: ela se refere à civilização européia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje. (Zumthor, 2000, p.15)

Mais do que discutir se tal redução do sentido de “literatura” é correta, interessa-me perceber que o termo literatura oral, para esse autor, diante de seu objeto de estudo (a poesia medieval), mostrou-se inadequado pelo sentido residual nele contido, ou seja, o que chamou de *preconceito literário*. Entretanto, embora esta leitura fundamente uma insatisfação, ou rejeição à utilização do termo *literatura oral*, a questão da escolha de um termo que supere as limitações até aqui apontadas permanece em aberto, uma vez que Zumthor chega, por esse raciocínio, em *poesia vocal*, afastando “os pressupostos ligados à expressão, infelizmente freqüente, “literatura oral”.

Certamente a poética pode ser considerada como arte narrativa, conforme nos demonstra Aristóteles, e sabemos da importância mnemônica que as estruturas e formulas de métricas e rima tinham para as tradições orais. Mas a noção de poética não esgota as formas de expressão narrativa da palavra falada, notadamente com relação à transmissão de histórias.

Assim, chegamos a uma curiosa situação: embora a fala tenha precedido em dezenas de milênios a escrita, e a maioria das culturas não tenha jamais desenvolvido um sistema de escrita (e, portanto, uma língua escrita), temos um termo que define a arte com as palavras escritas, mas não temos nada mais adequado para seu equivalente na fala, a não ser a evidente contradição entre termos de *literatura oral*.

A narração

Sempre que se fala em utilização de uma linguagem artística em sala de aula, surgem entre os professores questões relativas ao talento. Certamente, questões relativas à performance deverão merecer atenção por parte daqueles educadores que se propuserem a este exercício, mas como acontece com o conjunto dos encaminhamentos pedagógicos, minha hipótese de trabalho é a de que esta questão está mais relacionada com a reflexão e o exercício, do que propriamente

¹⁶ Zumthor, 2000, p.14.

com um talento especial. Na prática como formador de contadores de história, voltada para educadores, encontro pessoas que se “descobrem” contadores de histórias, após chegarem ao grupo dizendo ser tímidas ou não ter o “dom da palavra”. Estas pessoas certamente não percebiam que, no seu cotidiano, frequentemente contam e escutam histórias, pois

Sem dúvida, a habilidade de atribuir um “padrão” às nossas próprias experiências, e às alheias, é necessária em qualquer ato comunicativo, da circunstância mais formal à mais pessoal. Sem esta habilidade, ficamos desorientados, sem contato com os outros e nem mesmo conosco. (Fox/Girardello, 1999, pp.90/91)

Isto é, também, o que podemos constatar quando Leyli nos descreve o que acontece com seus alunos, jovens e adultos do Movimento Sem Terra:

Eles percebem que também são contadores, que eles contam também desde criança, e que a vida da gente é história pura, é isto o que nos constitui enquanto seres humanos, é isto o que nos faz registrar a nossa cultura, o conhecimento produzido, é a história que o pedreiro, o médico, o faxineiro, do lixeiro, do professor, a história que a gente constrói.

Assim, podemos considerar que, por princípio, todos somos narradores.

No capítulo anterior, defini a “contação de histórias” - como essa prática vem sendo chamada nas escolas - como sendo narração oral, com ou sem outros recursos além da voz, mas sempre construindo momentos de prazer estético, encantamento ou diversão a partir da palavra falada.

Uma discussão acerca de limites precisos entre o que é narração de histórias e o que é teatro, embora pudesse trazer algumas boas idéias e ser um exercício interessante de reflexão acerca da nossa prática, chegaria, ao final das contas, em algum lugar muito longe do nosso objetivo, se este fosse uma delimitação precisa entre as duas práticas. Penso que isto aconteça por terem, ambas as linguagens, uma dimensão de arte narrativa e presencial, portanto, comunicando principalmente através da palavra e do corpo (pois quanto a cenários e outros códigos visuais, ambas podem usá-los ou não). Assim, é de se esperar que nesta prática se encontre, com a mesma legitimidade, narradores que ocupem um espectro tão amplo quanto o que vai de uma narração mais coloquial, como uma conversa, até aquelas ricas em recursos cenográficos.

Certamente, mais uma vez temos aqui presente em nossas escolhas o papel dos modelos que tivemos. Assim, Jaqueline, que escutava histórias da gente simples da fazenda, prefere uma linguagem mais despojada:

Às vezes, têm histórias que merecem a simplicidade de nada. Só a voz, mesmo. O que mexe comigo é uma contação mais simples, mais matuta, me lembra um pouco a raiz de onde vieram às histórias, eu gosto disso. Mas eu não sei dizer se eu consigo isto. Sei que é disso que eu gosto e que eu busco isto também.

Aqui, ela se refere, naturalmente, à raiz das *suas* histórias, compartilhando sua visão com Eva, originária de uma cultura tão rica no reconto quanto as fazendas, às quais Jaqueline se reporta, e que por sua vez nos diz que “o contador de história, até paga mico fazendo muita coisa. Ele tem que vir com uma roupa neutra, para que quem está ouvindo possa imaginar...” Outros contadores, por sua vez, preferem a utilização de outros recursos:

E eu gosto muito de teatro, adoro, tenho paixão por teatro, então eu dramatizo a história. (Juciléia, entrevista)

Então eu comecei a vestir aquelas roupas, eu me fantasiava. Eles diziam “olha a Leyli”. Às vezes eu vestia aquelas roupas, me pintava que parecia uma quenga, mas eu era uma princesa, imaginava e me comportava como uma princesa e eles viam uma princesa. Ou como uma velhinha...”(Leyli, entrevista).

Mas, além de encontrarmos diversidade nas formas expressivas da narração (recursos cênicos), encontramos diversidade nas nossas próprias maneiras de narrar um conto. É comum ouvirmos de pessoas que contam histórias que uma narração nunca é exatamente igual à outra. Mudamos nossa maneira de narrar conforme narramos histórias diferentes, assim como também mudamos as formas com as quais narramos as mesmas histórias. Assim, a oratura¹⁷ é recriação estética, não apenas reprodução, sem importar aqui qual dos dois papéis é o principal. Possivelmente, a investigação científica desta questão nos aponte para uma grande variação, um arco de possibilidades, que dependerão de muitos fatores, mas que serão sempre evento.

Neste ponto da história, a partir desta palavra – evento – três autores dialogam. O primeiro, Walter Ong, que nos lembra que as culturas orais primárias vêem a palavra sem o resquício material que representa a escrita, como possuidora de vida, de poder. “As palavras

¹⁷ Para fugir de “literatura oral”, e na falta de um termo academicamente consagrado, utilizo-me de *oratura*, a partir de uma pesquisa na Internet, na qual foram encontradas 42 referências deste termo.

são aladas”¹⁸, diziam os gregos, justamente aqueles que trariam o desenvolvimento que conhecemos para a escrita alfabética¹⁹. A palavra sem a materialidade proporcionada pela escrita permanece evento.

Novamente, esta palavra – evento – a fechar um parágrafo, e eis que outro Walter se apresenta. Lembro de Benjamin, quando investiga “A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica”, embora sejam as palavras de Laura Simms, uma grande contadora de histórias que, no momento, o ilustrem.

Uma história não é uma explicação. Ela é vivida entre quem conta e quem ouve; seu eco ressoa muito além do seu conteúdo. O texto sozinho, separado da experiência revitalizadora, até pode ser analisado, mas seu resultado será diferente. Não será um evento transformador. Em outras palavras, a história genuína se manifesta no momento em que é ouvida (...). O significado e o poder da história não residem apenas no conteúdo; ao contrário, eles se desdobram ao longo dos processos dinâmicos do ouvir e recriar.(Simms, 2004p.60)

A narração de histórias é tão potente porque é uma experiência física. A pessoa inteira se engaja na feitura do significado e da história. A mente, o corpo e o coração são sincronizados e ativados.(...) É aí, na atividade holística do ouvir, e não apenas no conteúdo conceitual do texto ou no enredo, que o verdadeiro aprendizado tem lugar. Durante o evento, a sabedoria inerente e natural do ouvido, do olho e do coração ganha uma voz.

(Simms, 2004, p.61)

Evento e voz. Como nos lembra Ong, quando uma história da tradição oral, numa cultura oral primária, não está sendo dita, tudo o que dela resta é a potencialidade de sê-lo. Paulo Freire usa outras palavras: “numa sociedade oral, quando morre um velho, morre com ele toda uma biblioteca.” Mas é outro Paulo quem pede a palavra. Ou melhor, Paul. Zumthor, outro conhecido destas páginas. Antes, entretanto, e instigado pelo próprio Zumthor, sinto necessidade de trazer algumas lembranças.

Ainda sou muito pequeno, pois estou de pé, sobre o sofá da sala de estar da minha casa, de costas para o encosto, com meus braços abertos sobre ele, que chega à altura das minhas axilas. Assim apoiado, dou pulinhos de excitação: minha irmã vai contar uma história. Ela não senta da maneira habitual, mas o faz com certa cerimônia.. Outras crianças se aconchegam (irmãos, primos?) Sinto um frio na barriga: tem lobo na história. Quando o lobo surge, ameaçador, tentando entrar na casa dos cabritinhos, meu coração dispara. Esperneio e

¹⁸ Ong,1998,p91.

bato palmas. Mas é um alívio provisório, pois bem sei: ele entrará. Quando isto acontece, quase desfaleço. Mas também o desespero é provisório, pois logo a mamãe cabra salvará seus filhos, abrindo a barriga do lobo enquanto ele dorme. Mais tarde (outro dia?), com o livro muito grande, do qual minha irmã contou (leu?) a história, passo meus olhos pelas poucas gravuras. Mas é como se a história já não estivesse mais lá. Ainda não sei ler.

Anos mais tarde, estou numa sala de aula. Quem conta histórias é uma professora. Olhos atentos, um aperto no peito, nó na garganta. É um conto de Malba Tahan, de um homem mau, de sua chance de fugir do inferno: um fio de teia de aranha. Chego em casa ávido por reviver a emoção sentida na aula. Agora sei ler. Vou ao livro mas... é como se a história, ainda assim, não estivesse mais lá. Durante toda a minha vida de leitor continuei minha busca pelas emoções vividas nos momentos das narrações. Mas não foram frustradas minhas expectativas.

Zumthor busca a inclusão do corpo na análise da recepção na literatura. Seu olhar, portanto, se encontra “no leitor lendo” (2000, p. 29). Para isto, utiliza-se do conceito de performance como ponto de partida, referindo-se de modo imediato a um acontecimento oral e gestual, na medida em que tal conceito implica “sempre a idéia de presença de um corpo”(p.45) Neste exercício de transpor tal conceito para uma situação onde “a própria noção de oralidade tende a se diluir, e a gestualidade parece desaparecer” (a leitura), Zumthor traz algumas considerações esclarecedoras para nossa reflexão. Em primeiro lugar, a presença viva do corpo:

No entanto é ele [o corpo] que eu sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; é ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização de aquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior.(op.cit., 28)

Assim, lembrando as palavras de Laura Simms antes citadas, podemos estabelecer alguns paralelos entre a recepção na leitura e na escuta de uma história narrada. Mas as considerações acerca da performance me parecem ainda mais instigantes se pensamos que esta é a forma pela qual a oratura transita. Uma narração de histórias é a presença do corpo, do qual a voz é expansão e representação sonora, não somente recebendo a mensagem, mas também produzindo-a. É certo que o escritor usa seu corpo no ato de escrever, e embora suas palavras

¹⁹ Segundo Havelock, citado por Ong (1998:38), a ascendência do pensamento analítico grego se deve à introdução das vogais no alfabeto pelos gregos.

nos cheguem através dos livros, os corpos estão envolvidos também no processo de sua elaboração. Mas é quando *comunicação* e a *recepção* coincidem no tempo que temos uma situação de performance (idem, 2001, p.19) Além disso, performance envolve reconhecimento. “A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu *reconheço*, da virtualidade à realidade.”(Zumthor,2000:36) Isto é, um acontecimento apenas ganha o caráter de performance se o espectador-ouvinte reconhece nele uma intenção autoral.

Chegamos assim ao entendimento da performance como evento, da imaterialidade da palavra falada e da irreprodutividade de uma experiência. A voz como evento. Mas esta não é toda a explicação para a diversidade acima mencionada, e que, afinal, deflagrou esta reflexão. Na verdade, quando digo que a oratura é momento de recriação, estou pretendendo dizer o mesmo que Regina Machado:

O conto da tradição oral oferece ao professor (...) um contato com uma obra de arte de tempos imemoriais em que a imaginação criadora articula valores essenciais dos seres humanos e, ao mesmo tempo, acorda nesse professor suas próprias imagens internas: o processo de estudar um conto, recriando-o nas mais diferentes formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de ordenar estas imagens internas, configurando em uma FORMA suas significações essenciais. (1989, p.6)

Talvez seja o que a professora Lea, que entrevistei, queira dizer quando afirma:

Eu gosto de ler antes uma história. Têm pessoas que não lêem antes, chegam lá e fica até meio assim, sem graça a história. Eu não, já dou umas boas lidas na história, já vou me programando, a ilustração da história, como é que vai ficar, então tu já tens que pensar nisso.

A PALAVRA NA ESCOLA

Até aqui, discorreremos acerca de relações entre fala e escrita, a arte da palavra e a performance da narração, sempre buscando relações com o fazer pedagógico. Neste capítulo, é a escola (e o fazer na escola) que estarão sob nosso foco. Assim, estaremos retomando alguns temas já abordados anteriormente, a partir das necessidades de entendimento do educador em sala de aula.

Oralidade e letramento

Toda a educação baseia-se na comunicação, assim como qualquer outro tipo de interação social. Elemento fundamental para a organização em todas as sociedades ou grupos de animais ou humanos, a comunicação é tanto mais complexa quanto mais complexas são as organizações sociais, definindo-se como

um conjunto de atuações através das quais os indivíduos travam contatos e transmitem-se informações.(...) Ou seja, que em distintas situações e com diferentes interlocutores, existe algo ou alguém que poderíamos distinguir como *emissor*, o qual, mediante um *código* compartilhado, transmite uma *mensagem* para certo *receptor* ou receptores. Tudo isto por diferentes *canais*. (Reyzábal, 1999, p.11) ²⁰

Ao mesmo tempo, devemos considerar que a comunicação humana se dá através de muitas linguagens, que se sobrepõem e se interpenetram, numa relação de complementaridade, uma vez que a redundância pode proporcionar a superação do *ruído* (tudo aquilo que perturbe ou impossibilite a comunicação) enquanto não se transforma ela mesma em ruído. Apesar disso, a linguagem verbal é a mais significativa e eficaz para a maioria das culturas, a linguagem para a qual todas as outras são traduzidas, e que tem sua raiz na oralidade.

Assim sendo, a educação é um processo comunicativo baseado, em grande medida, na oralidade. Se nos reportamos a algumas reflexões desenvolvidas no capítulo anterior, acerca do caráter oral da linguagem e, portanto, do predomínio usual da oralidade como canal comunicativo, e se pensamos que a linguagem verbal (oral ou escrita) é, por sua vez, o código

²⁰Grifos da autora

mais utilizado nas práticas comunicativas cotidianas, poderemos concluir que a comunicação humana é eminentemente oral.

Mas a linguagem oral não é apenas o principal canal pelo qual o pensamento é comunicado: é também a forma como é pensado (Vigotsky).

Além disso, devemos tecer ainda algumas considerações acerca do meio onde esta comunicação se desenrola: a escola.

Aqui estamos partindo de uma concepção de escola que perceba o aluno como tendo um papel ativo no seu desenvolvimento e sua aprendizagem, não centrado nos conteúdos de uma educação ‘bancária’ no sentido empregado por Paulo Freire²¹, embora esta proposta possa trazer resultados positivos em qualquer tipo de ensino. Fazendo minhas as suas palavras,

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não se alcança o conhecimento cabal do objeto. (Freire, 1997, p. 27)

Ainda que as palavras acima remetam a uma postura que se pode reportar à do aprendiz (“exercer criticamente a capacidade de aprender”), o autor esclarece adiante que “isto não significa, porém que nos seja indiferente ser um educador ‘bancário’ ou um educador ‘problematizador’” (op.cit., 28)

No dizer de Reyzábal,

A educação é um processo de adequação ao meio natural, cultural e social. Alimenta-se de atividades de assimilação, acomodação e transformação, pois o indivíduo reúne informação do seu meio para oferecer uma resposta ativa. Converter este caminho em um simples mecanismo de adaptação, mais ou menos passiva, é um erro e um desperdício. Por isso, a capacidade cooperativa, crítica e criativa são os eixos de toda educação que respeite o indivíduo e valorize sua inserção (e não sua diluição) na comunidade. (Reyzábal, 1999, p.13)

Assim, a concepção de escola que motiva estas reflexões, é aquela que busca dar ao aluno a possibilidade de uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, buscando práticas de ensino “problematizadoras”, através das quais os alunos possam ativamente reconstruir o conhecimento.

²¹ Freire, 1986.

Como é tratada a oralidade na escola? Embora tenha acima exposto a concepção de escola que direciona a postura pedagógica que este trabalho busca fundamentar, penso que a constatação de um privilégio à escrita é fato mais ou menos corrente na maioria das propostas pedagógicas hoje praticadas entre nós, como já foi discutido no primeiro capítulo. Portanto, ao refletir sobre este tema, estaremos falando de escola num sentido mais amplo, sem diferenciarmos posturas pedagógicas.

Todos contamos e ouvimos histórias no cotidiano. Falamos, em casa, sobre o dia-a-dia, narramos fatos acontecidos conosco ou com nossos conhecidos, somos portadores de uma memória histórica das nossas vidas e da nossa comunidade. Trazemos no fundo da memória fragmentos da cultura, e da sabedoria, através das histórias que escutamos na nossa infância. Histórias (lendas, mitos) que trazem conhecimento; experiências (histórias de vida) que geram sabedoria, que não têm o devido reconhecimento. As histórias sobrevivem e nos alimentam.

Como vimos no capítulo anterior, a língua falada é o instrumento predominante nas práticas comunicativas no tecer da cultura, além de ser a matriz da qual se estruturou a escrita. A escola, apesar de ser a instituição que se propõe a apresentar à criança o patrimônio cultural coletivo de forma sistemática, vem negligenciando um tipo de saber que pode ser construído ou transmitido oralmente – a tradição oral – além de não reconhecer a oralidade como conteúdo de ensino. E isto tem ocorrido por uma preocupação (e uma maior atenção) com as questões relativas ao registro escrito. Esta preocupação chega a ser dramática naquela etapa da escolaridade em que deve dar-se tal apropriação – todos os educadores que trabalhamos com turmas da educação infantil e das séries iniciais, entre 5 e 8 anos, conhecemos a pressão social da qual os pais são porta-vozes – mas não se esgota aí.

Uma das mais importantes expectativas ao nível social é que a escola cumpra o seu papel educativo e cultural, possibilitando aos alunos que lhe são confiados a aquisição de elevado nível de literacia.²²

E o mais inquietante é que, entre nós, justamente a escola, que elegeu a língua escrita como expressão privilegiada, esteja hoje formando alunos tão frágeis nesta competência.²³

²² Trindade, 2002. “Literacia” aparece aqui como equivalente português ao que no Brasil chamamos letramento, conforme Soares, 2002.

²³ Cf. relatório de 2000 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, publicado em WWW.inep.gov.ber/internacional/pisa

A hipótese que se levanta é a de que, precisamente por desconsiderarmos o papel da oralidade no processo de aquisição da leitura e escrita, podemos estar prejudicando aquilo que se pretende priorizar. De qualquer forma, mesmo que se chegasse à conclusão de que tal relação não existisse, não deveríamos desconsiderar a tradição oral como uma expressão cultural criativa ou a oralidade enquanto recurso comunicativo fundamental, e que, portanto, possa e deva ser ‘ensinado’. É necessário, assim, uma reflexão acerca do papel da oralidade, e da narração oral em particular, no seu aspecto (in)formador.

Na escola, freqüentemente, desprezou-se este especial caudal expressivo [da tradição oral, em virtude do prestígio da letra impressa: é importante, porém, destacar o valor da voz. (Reyzábal,1999:259)

Este “desprezo”, ao qual se refere a autora, certamente tem sido muito mais relativo ao caráter pedagógico destes momentos do que propriamente à sua prática. É sabido que os educadores, principalmente aqueles da escola infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, contam histórias aos seus alunos.

Porque eu contava histórias... a qualquer momento. Se eu tivesse dando uma atividade do meu planejamento, enquanto eles estivessem ali, eu estava do lado, estava contando uma história. E eles estavam ali, fazendo e escutando. Ou ia para o parque, algumas crianças não queriam brincar, eu dizia: “então a profe vai contar uma história pra vocês”, e eu contava. (professora Eva, entrevista)

Embora um dos critérios usados na escolha das pessoas entrevistadas para esta pesquisa fosse justamente o fato de serem professores (ou pessoas que atuassem no espaço escolar) que contassem histórias, a fala acima citada nos parece bastante representativa do que, em geral, acontece nas escolas, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais. Além disso, alguns dos relatos coletados para este trabalho trouxeram esta prática na vida escolar dos próprios entrevistados.

Apesar disso, a partir da observação no contexto em que atuo, constato que a narração oral é menos freqüente do que a leitura de histórias:

Eu sempre contei histórias, mas minhas histórias que eu contava mais eram com os livros. (...)Eu não lembro dos meus pais contando histórias para mim, talvez eles contassem, mas eu não lembro...Lembro da minha professora contando, mas sempre com livro. (professora Lea, entrevista)

E, da mesma forma que não se percebe o caráter educativo da narração, quando esta aparece, quase nunca é tratada como foco de um trabalho, como o próprio conteúdo, mas como

veículo de conteúdos escolares ou morais, ou ainda visto apenas como momento lúdico. Portanto, com caráter utilitário, conforme o tratamento em geral dado à literatura. As consequências de tal postura são bastante conhecidas, pois, além de ineficazes enquanto mensagens admoestatórias, interferem negativamente na experiência da fruição estética, no sentido em que nos reportamos a partir de Zumthor.

Afinal, como diz Vigotsky (2001), a respeito da intenção moralizadora da literatura:

De fato, sob esta interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para seu sentido moral. O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentam pela literatura clássica. (op. cit. p. 328)

Segundo Perrotti (1986), até os anos 1970, a concepção dominante da literatura voltada para o público infanto-juvenil tinha este caráter “pedagógico” ou moralizante, no seu sentido mais limitado. Este discurso, ainda segundo o autor, passa então por uma transformação, na medida em que se reivindica “um compromisso maior com a arte, e não com a pedagogia” (Perrotti, op. cit. 11). Assim, a produção literária se afasta do padrão pragmático encontrado até então. Mas Perrotti aponta para o fato de que, embora em crise no seu prestígio, o utilitarismo chega até nossos dias como forma dominante. De fato, considerando a escola que conhecemos, penso que não é difícil constatar tal realidade, inclusive nas entrevistas por mim realizadas.

Até aqui, embora nosso foco pareça estar direcionado à literatura, isto se deve ao fato de que a produção científica, como já apontava Ong, estar mais voltada para o texto escrito. Assim, como nos parece que o tratamento dado pela escola às histórias é o mesmo, sejam elas apresentadas pela linguagem escrita ou falada, nos apoiamos na literatura existente.

Muitos trabalhos têm chamado a atenção para a importância de que se reconheçam as relações entre oralidade e escrita, para que a escola possa realizar sua função de principal promotora do letramento. Em recente trabalho, no qual são buscadas relações entre a oralidade e a escrita para o ensino da língua materna, Fávero, Andrade & Aquino (2000), apontam para uma nova postura, que vem dominando os estudos da linguagem:

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que esta modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos

primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica de sons. (Fávero, 2000, p.10)

Castilho, também enfocando o ensino da língua portuguesa como língua materna, afirma:

Não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (Castilho, 1998 p. 13)

Bastante discutida entre os lingüistas, a relação entre as modalidades oral e escrita da linguagem começa assim a ser explorada pela pedagogia, como propõe Ramos, 1999. Segundo esta autora, sua proposta é

Um conjunto de procedimentos que assume explicitamente o texto falado como ponto de partida para se chegar a produção do texto escrito (...) fornecendo uma resposta a solicitações apresentadas em vários trabalhos que argumentam em favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna (p.IX)

Embora este trecho pareça apontar para algumas de minhas próprias preocupações neste trabalho, a autora não explora a narração de histórias entre os encaminhamentos propostos. E, ainda que seu interesse resida na produção textual escrita, a partir “do texto falado” não chega a questões relativas à leitura. Sabemos, principalmente desde Emília Ferrero, que estes processos são distintos, mas sabemos também o quanto estão relacionados, não nos parecendo adequado um tratamento tão exclusivo.

Devemos, portanto, ter em conta que a estreita relação entre fala e escrita apontada no capítulo anterior, de complementaridades, superposições e semelhanças, e buscar, na escola, relações entre oralidade e letramento. Marcuschi diferencia fala e oralidade, propondo que

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Ela vai desde uma realização mais informal à mais formal, nos mais variados contextos de uso. (...) A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (2001, p.25)

Assim, temos aqui alguns elementos que podem fundamentar a presença da narração oral no processo educativo: a escola como um espaço de alimentação e reprodução da cultura escrita, abrindo possibilidades de um trabalho de “resgate” da oralidade, com repercussões positivas no processo de apropriação ou estímulo ao registro escrito.

Por narração oral, entendo a performance do educador como contador de histórias, em suas mais diversas formas de expressão (com ou sem a utilização de objetos, maquiagem, acompanhamento musical, utilização de cenários ou não), mas sempre buscando comunicar-se através da palavra falada como oratura, espaço de recriação simbólica e estética, que ganha sentido enquanto troca entre artista e público. A exemplo de outras artes, acontece numa relação direta, tal como desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho.

Ao longo destes anos de prática pedagógica como contador de histórias pude perceber que minhas hipóteses de trabalho com relação ao enriquecimento da linguagem verbal das crianças, de fato, mostraram-se pertinentes. Esta percepção também é compartilhada por outros educadores que realizam esta prática:

Os pais comentam que eles contam histórias em casa. Eles pegam os bonecos e colocam as bonecas sentadinhas e eles contam para as bonecas as histórias que eu conto. (professora Lea, entrevista)

Na minha turma tem excelentes contadores de histórias. É de chorar, ver eles contando. Uma menina de quatro anos, inventou uma história tão linda, eu queria ter gravado. E no final ela falou assim: “e esta história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”. Eu chorei ouvindo. Os pais dizem “ah, eles estão contando histórias igual a ti.” Eles interpretam, eles botam gestos, a voz, eles estão botando vida, corpo. (professora Rita, entrevista)

Muitos foram os relatos como estes, de pais e professores, tanto na minha experiência pessoal, como nas entrevistas realizadas, dando conta de que podiam perceber o crescimento de seus filhos ou alunos nestas competências, que, como vimos, têm no modelo representado pela professora um poderoso estímulo para as performances das crianças.

Esta relação entre oralidade e escrita através da narração oral, é observada como efetiva por outras pessoas com as quais compartilho esta prática:

A gente trabalhou na sala de aula o reconto. Eles recontando os mitos e lendas oralmente e recontando escrito. O texto [produzido a partir do “reconto”] muito mais desenvolvimento. Em termos de estrutura de texto...um texto que você escutou, contou oralmente – ou representou, pois cada um escolheu a forma que queria contar – este

texto, quando é escrito, vem de uma forma muito mais incorporada. Algumas crianças que tinham dificuldade maior em dar seqüência, em estruturar o texto, de estrutura narrativa, tiveram muito mais facilidade, e não só as histórias que contou, mas também as que ouviu. Nisto de ouvir o próprio colega, eles ficam muito atentos, também. (Professora Jaqueline; entrevista)

E mais adiante, diz esta mesma professora:

Contar histórias é também se escutar. Vou dar um exemplo. Uma criança, no início do ano, sempre gostava de contar histórias. E ele contava. Mas a forma como ele contava, a linguagem que ele usava era muito confusa. E ele não percebia. Então, chegava no final, e os colegas não tinham entendido muito o que ele tinha contado. E ele ficava muito surpreso. Ele se dispôs a isto, numa das contações, o grupo ia pontuando para ele, pedia para ele repetir quando não tinham entendido. No seu texto, ele tinha seqüência, algumas confusões, mas tinha seqüência. Mas na oralidade, ele ia e voltava, deixando abertas algumas situações, não fechava uma parte da história e já ia para outra. Além disso, excessivo uso de gírias, que nem todo mundo conhecia. Passada a resistência inicial, quando ele enfrentou, mudou a fala dele, e acho que foi pelo exercício da oralidade mesmo. Inclusive no uso de gírias. A capacidade de perceber o meio social e adequar a linguagem para ser entendido. Tem certas coisas que não é a escrita que traz, é a própria oralidade. Percebi, no texto escrito – que já tinha uma seqüência melhor que na oralidade – melhoras, principalmente na pontuação, e nas lacunas de frases.

Estas considerações parecem traduzir numa prática de sala de aula o que alguns estudos recentes vêm apontando. Em um deles, Lins e Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito de diferentes situações na escrita de histórias. Crianças de 7 a 10 anos, freqüentando da primeira à quarta série do ensino fundamental, foram solicitadas a escrever histórias em quatro situações distintas: a produção livre; produção oral e seguida da escrita desta mesma história; produção a partir de seqüência de gravuras de uma situação problema; e a reprodução de uma história ouvida. Como se esperava, as condições experimentais tiveram um efeito sobre a qualidade narrativa das histórias: as mais elaboradas eram aquelas produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida.

Muitas vezes, esta relação adquire uma concepção meramente utilitarista dentro da escola, como referimos anteriormente. Neste caráter “instrumental” que as histórias freqüentemente ganham nas escolas, sendo utilizadas para dourar a pílula do conteúdo, este sim, o foco das atenções, ou para introduzir os alunos nos chamados “temas geradores”, toda uma riqueza quanto à arte literária ou a multiplicidade de leituras simbólicas que um conto nos permite, ficariam obliteradas.

Este fato ocorre quando não queremos, com esta atividade, algo que ela possa oferecer por si mesma, pela natureza da sua prática. Falas como as da professora Jaqueline colocam a narração oral de histórias, em sala de aula, com claros objetivos pedagógicos, previamente definidos. Mas aqui, trata-se de tomar partido de uma atividade lúdica que, pouco a pouco, tende a desaparecer na espontaneidade da cultura, abrindo um espaço para sua prática em sala de aula a partir do que nos propõe Reyzábal:

(...) a escola – e se possível os meios de comunicação – deve assumir e difundir estas manifestações tão ricas e antigas, e isto não só nos primeiros anos, mas também ao longo de toda a escolarização. Assim, cíclica e progressivamente, os educadores potencializarão as capacidades imaginativas, sensoriais, fabuladoras...é educativo trabalhar a literatura como visão originária do ser humano diante do mundo, das outras pessoas, da divindade, da morte, etc., e como construção de outra realidade, de plenitudes lingüísticas... (op.cit., p. 271).

Ou seja, a mesma menina que escutou histórias quando criança de “gente simples, roça, de tios” e que não havia freqüentado escolas onde os professores contassem histórias, narra agora para seus alunos, que não têm este exercício fora da escola. Assim, a escola “resgata” uma prática social de grande significação para o desenvolvimento do sujeito, atribuindo-lhe, ao menos em parte, sua dimensão lúdica, ou seu valor enquanto prazer estético. Afinal, ao escutar histórias na sua infância, provavelmente ninguém ao seu redor pensasse em desenvolvimento verbal ou produção textual dos seus ouvintes. Esta posição fica bastante bem demarcada quando Jaqueline nos coloca que:

Meu primeiro objetivo é o próprio prazer pela história, sabe... Por exemplo, a gente saiu deste projeto de pesquisa sobre mitos e lendas do Brasil. Claro que tinha o objetivo de trabalhar o conceito de cultura e conhecer toda a cultura do Brasil, através das histórias. Mas junto disso, tem uma coisa que você passa muito bem, acho que muito disso eu aprendi com você também, é aquilo que está nas histórias que não se traduz. Se tiver a preocupação em traduzir, já está se perdendo alguma coisa. Acho que tem, sim, história que se pode trabalhar de forma didática, pedagógica, mas eu acho que as histórias de tradição oral, elas têm um efeito que não vem com este objetivo explícito

É claro que, sempre que se conta um conto, valores estão sendo repassados, e que os contos não são panacéias que curam todos os males. Mas uma delimitação clara marcando a diferença entre a doutrinação e a legítima aproximação de arquétipos é, certamente, uma busca inglória. Apesar disso, devemos ter o cuidado de não aceitarmos a fatalidade do engano e entregarmo-nos a ele. É na reflexão sobre o nosso discurso e nossa prática pedagógica, talvez

consigamos alguma clareza, principalmente se esta reflexão contar com esclarecimentos teóricos.

Embora até aqui tenhamos discorrido sobre a necessidade de estarmos atentos ao desenvolvimento verbal dos nossos alunos, e portanto, vendo a atividade narrativa em sala de aula como um *instrumento* pedagógico, devemos voltar nosso olhar para a especificidade desta prática e sua função na cultura, que não se esgota em preocupações relativas ao conteúdo da matéria.

A necessidade de aprofundarmos, na escola, um trabalho com a fala, na minha opinião, se torna ainda mais urgente na medida em que muitas práticas orais tradicionais vêm desaparecendo na espontaneidade da cultura. Desta forma, além de estarmos atentos à importância de práticas narrativas para a aquisição da escrita, representa um conteúdo fundamental para as competências comunicativas das novas gerações. Afinal, nos nossos dias, a percepção geral - até de senso comum - é de que, com a crescente complexidade e globalização da sociedade moderna, estas formas de transmissão de cultura e conhecimento vêm desaparecendo.

Até há poucos anos atrás, as crianças começavam seu contato com a literatura e com a tradição cultural próprias mediante o caudal que recebiam através da comunicação oral, transmissora da memória coletiva do povo. Agora, toda esta bagagem que predispunha e desenvolvia a sensibilidade das crianças, desde bem pequenas, está sendo perdida. (Reyzábal, 1999, p.269)

Walter Benjamin tinha a mesma percepção, ao mesmo tempo em que tentava apontar os motivos para esta perda:

Se a arte narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por este declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. (...) Metade da arte narrativa está em evitar explicações.

Na minha experiência profissional como contador de histórias, entretanto, a percepção é inversa. Em 1996, quando descrevia meu trabalho como “contador de histórias”, o retorno era quase sempre perplexidade ou dúvida, o que raramente acontece hoje em dia nesse mesmo contexto. Na verdade, é crescente a solicitação de educadores e instituições de ensino no sentido de buscar formação e fundamentação para o trabalho com “contação” de histórias. A utilização cada vez mais freqüente de tal termo entre os educadores, aponta para uma percepção de que

esta prática pode trazer resultados positivos no trabalho pedagógico. E esta talvez seja uma percepção das pessoas que estão mais intimamente ligadas a esta prática, como aparece nas palavras de um contador de histórias:

Dos pequenos núcleos familiares ou populacionais às salas das bibliotecas e teatros, o contador de histórias manteve-se na ordem do dia. Alguns o quiseram esquecido, outros acreditaram na força solidária de quem junta pessoas para encantar pela palavra. Mais do que agregar, o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia.

Ao invés de virar fumaça no tempo, o contador de histórias se multiplicou. (Sisto 2001, p.79,80)

Outros autores têm destacado a importância que o conto tradicional, ou o conto maravilhoso, vêm ganhando ultimamente (Coelho,1998). De qualquer forma, não necessitamos mais do que um olhar para os recentes lançamentos editoriais, em especial voltados para o público infantil, para observarmos a crescente oferta do conto com raízes na tradição oral. Em sintonia com este crescente interesse coletivo, algumas escolas estão buscando esta “nova” linguagem. Tenho sido convidado por diversas instituições de ensino, públicas e privadas, para ministrar oficinas com professores, interessados num trabalho de narração de histórias. Esta é também a experiência de Leyli, bibliotecária do NDI-UFSC, como aparece em seu relato:

Eu comecei a trabalhar com extensão, com professoras da rede. E isto foi aumentando. Foram reconhecendo, as professoras no NDI estão despertando para isto, já é o segundo congresso que eu conto história...

(...)

Então a contação de histórias na educação de jovens e adultos no movimento sem-terra foi uma grande novidade. No ano passado, teve o encontro regional, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, no Paraná, e estava lá, na programação, oficina de contação de história, com a Leyli. E encheu, e foi muito gostoso todos contando histórias.

Em outro momento mencionei que, possivelmente, a crescente utilização do termo *contação* de histórias poderia sugerir uma falta de fundamentação teórica desta prática. De fato, desde Malba Tahan, que através de sua clássica obra²⁴ nos chama a atenção para os aspectos educativos da narração de histórias por educadores, muitas vezes têm chamado a atenção para a riqueza deste recurso na escola. Entretanto, nesta pesquisa, embora tenha me

²⁴ A arte de ler e contar histórias, ed. Conquista, 1957, onde Malba Tahan nos traz uma série de depoimentos e reflexões de educadores de todo o Brasil, chamando a atenção para as possibilidades educativas da narração de histórias.

limitado ao que o mercado editorial em português²⁵ tem a oferecer, e mesmo assim, sem pretensão de esgotar todas suas possibilidades, encontrei apenas dois trabalhos aos quais se pode atribuir rigor acadêmico, e que tratavam diretamente da questão, ainda que um número bem maior de propostas metodológicas se preocupem do trabalho com a oralidade.

O primeiro deles, já citado em outros momentos deste texto é o trabalho da autora espanhola Maria Victoria Reyzábal. Nesta obra, com aprofundamento e rigor, a autora discorre acerca da necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade na escola, propondo objetivos e encaminhamentos para o seu desenvolvimento, buscando considerar a linguagem oral como “algo mais que um mero pré-requisito para o ensino da leitura e da escrita” (p.116). Este trabalho traz uma ampla sistematização da didática da comunicação oral, pois sua preocupação é a de oferecer uma visão geral da questão, uma vez que a autora diagnostica uma grande carência em termos de bibliografia acerca da didática da comunicação. Ela diz ainda que “o ensino e a aprendizagem da comunicação oral, tradicionalmente, não foram trabalhados, nem avaliados na sala de aula com suficiente critério nem com a necessária sistematização”. As palavras da autora referem-se ao seu país, embora pudéssemos usá-las para definir a nossa própria situação brasileira. Pela amplitude de sua abordagem, a autora se detém numa análise mais acurada da narração de histórias. Apesar disso, nos oferece alguma fundamentação para sua prática na escola.

No segundo livro, *O uso da narrativa como técnica de ensino*, o autor Kieran Egan (1994) propõe a articulação da aula numa estrutura narrativa. Partindo de uma problematização de princípios hegemônicos na educação, de que se aprende do conhecido para o desconhecido, e do concreto para o abstrato, aponta que este olhar é excessivamente voltado para observação do desenvolvimento lógico-matemático, sem que se tenha dado a devida atenção para o papel da imaginação no aprendizado. Assim, na introdução da sua obra, ele nos alerta :

Este livro não pretende ensinar modelos de utilização das histórias fantásticas, nem sequer formas eficientes de contar histórias. É antes um livro sobre como utilizar e rentabilizar o potencial da estrutura das histórias no sentido de ensinar qualquer conteúdo de forma mais motivadora e significativa.(op. cit., p.15)

Enquanto a obra de Reyzábal nos oferece um amplo espectro de possibilidades para o tratamento da oralidade na escola, do qual este trabalho pode ser considerado um recorte, Egan

²⁵ Também em fóruns ou outras fontes acadêmicas a oferta de títulos é pequena, destacando-se, para esta pesquisa, os trabalhos de Girardello (2003) e Pedro Garcia (1997 e 1998)

traz interessantes reflexões acerca da narrativa. Assim, estas duas obras podem ser consideradas como balizadoras de minhas reflexões.

A narrativa

Entre tantas possibilidades de trabalho pedagógico com a oralidade, estamos propondo a narração de histórias. Não quero, com isto, sugerir que as outras formas de tratamento possíveis para este trabalho sejam menos importantes ou necessárias para o pleno desenvolvimento, nos nossos alunos, de competências relativas à linguagem verbal. Proponho, isto sim, um recorte neste leque de possibilidades. Dentre as formas de expressão oral, estou interessado nas histórias – do grego *storia*, narrativa. Devemos, portanto, refletir acerca da sua natureza.

Segundo Turner (1981) “A narrativa é uma atividade cultural universal, imersa no próprio centro do drama social. A narrativa é o instrumento supremo para unificar os objetivos e os valores que levam a conduta humana para dentro de estruturas situacionais de sentido”.

Desde tempos imemoriais, a humanidade representa sua existência através de narrativas, o que constitui uma riqueza cultural imensurável. Histórias descrevem as paisagens e as mentalidades, trazem experiências, recordações e sonhos – a construção de uma outra realidade. Histórias trazem encantamento, para crianças e adultos, por oferecer-nos perspectivas de entendimento da realidade justamente quanto mais parecem se distanciar dela. Bettelheim (1980), a partir do olhar da psicanálise, nos alerta:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (p.20)

Devemos entender que o foco de Bettelheim era o entendimento do papel dos contos de fadas no desenvolvimento emocional da criança, mas podemos, amparados por Bruner (1977) ampliar estas constatações, tanto no que se refere ao tipo de narrativa, quanto na questão etária. Para este autor, o foco de uma psicologia humana deve estar centrado no conceito de *significado*, assim como em todos os processos envolvidos na sua construção (1997:39). Propõe que:

É a cultura, e não a biologia que molda a vida e a mente humanas, que dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo. Ela faz isso impondo os padrões inerentes aos sistemas simbólicos da cultura, as formas de explicação lógica e narrativa e os padrões de dependência mútua da vida comum.(op. cit. 40).

Este processo, a “psicologia cultural”, tem como uma de suas características principais – que Bruner chama de “psicologia popular”, e que também pode ser chamada de “senso comum” – um sistema “pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm”. Para ele, este sistema tem um princípio organizador *narrativo* e não conceitual (op. cit, p. 40, 41)

Conforme Ricoeur (1994), em quem Bruner se apóia para desenvolver seu raciocínio:

Uma história descreve uma seqüência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança eles reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (*predicament*), que aponta para o pensamento, para a ação, ou para ambos. A resposta a esta prova leva a história a sua conclusão. (op. cit. p. 214)

Entre as características principais da narrativa estão, em primeiro lugar, a seqüencialidade. Para Aristóteles, “a tragédia é a imitação de uma ação completa, constituindo um todo”, aquilo que tem “princípio, meio e fim” (1966, p.76), de forma que as ações sejam “uma após outra sucedidas” (p.77). Como diz Bruner (1997, p.46), “a configuração do enredo deve, em si, ser extraída da sucessão de eventos”. Este fato deve ter para os educadores uma relevância especial, e assim, a questão da seqüência nos aponta para conteúdos com os quais nos ocupamos em desenvolve – são bastante comuns os jogos com “seqüências lógicas” nas salas de aula da educação infantil – e que, além disso trazem estreita relação com a percepção de temporalidade e causalidade histórica, na medida em que a percepção de uma seqüência de eventos que se engendram uns dos outros implica uma percepção temporal.

É interessante, neste sentido, a lembrança de Egan (1994), ao apontar que, apesar de as crianças nos primeiros anos de escolaridade não terem ainda desenvolvido um conceito de causalidade histórica, elas “possuem um conceito claro do tipo de causalidade que estrutura as histórias e orienta a respectiva ação”. Evidenciando ainda mais o sentido educativo das suas palavras, diz que

O conceito “formal” de causalidade pode, de fato, ser raro nas crianças mais novas, mas um conceito de causalidade-narrativa é claramente freqüente. Dificilmente este último está desligado do primeiro, e ignorar o último não é, de certo, encorajar o desenvolvimento do anterior. Vemos, portanto, que um conceito como causalidade não aparece subitamente aos 16 anos como um conceito formal utilizável em História. Pelo contrário, desenvolve-se gradualmente, a partir de utilizações simples, como as

que aparecem nas histórias infantis, evoluindo para formas mais lógicas e elaboradas como as que encontramos na História e nas Ciências. (op.cit. p. 35)

Outra característica da narrativa: ela pode ser real ou imaginária. Bruner nos chama a atenção para o fato de que a historiografia e a ficção partilharem da forma narrativa, que tem desafiado estudiosos da questão desde Aristóteles. Ricoeur cita um filósofo britânico, dizendo que “a historiografia é uma espécie do gênero história narrada (*story*).”(op. cit. p. 217). Nossa intenção aqui não é a de perseguir as respostas que Ricoeur se coloca na sequência desta citação, por mais instigantes que sejam²⁶, mas perceber as relações entre a narrativa ficcional e a histórica, e as suas implicações para o trabalho pedagógico. Para este objetivo, nos interessa observar que Ricoeur considera que uma história (factual ou imaginária) convida à reconstrução do que poderia ter acontecido. Bruner (1997), nos aponta que uma das características da ficção é que ela coloca os eventos “em um horizonte mais amplo de possibilidades”, pois a narrativa

intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças.(...) Ela reitera normas da sociedade sem ser didática. E ela provê a base para uma retórica sem confronto. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória ou mudar o passado. (...)

Uma história, em suma, é uma experiência vicária, e o tesouro de narrativas no qual podemos entrar inclui, ambigualmente, tanto “relatos de experiências reais” como o produto de uma imaginação culturalmente modelada.(Bruner, 1997 p.52,53)

Chegamos, assim, a uma terceira característica: a construção de significado, tal como abordado no início deste capítulo, talvez aquilo que nos faça apreciar tanto as narrativas.

A história que, um dia, contou-me aquela professora de terceira série primária – de que ainda não lembro o rosto – causou-me um profundo impacto. Recentemente, já contador de histórias, buscava histórias em um livro de Malba Tahan para contar aos meus alunos, e eis que me deparo com ela, aquela história, que estava como adormecida no fundo da alma. Revivi a mesma emoção daquele dia em que a escutei pela primeira vez. Por uma pequena fração de tempo (segundos?) estava naquela sala de aula...Compreendi que aquele conto sempre estivera comigo, e agora, entendia seu “recado”. Não ousou explicá-lo. Nem agora conseguiria traduzi-lo em palavras. E outras palavras, já citadas neste texto, ecoam enquanto organizo estes pensamentos: “Uma história não é uma explicação. Ela é vivida entre quem conta e quem

ouve; seu eco ressoa muito além do seu conteúdo.”²⁷ É como se meu corpo conhecesse o significado destas palavras (e aqui, volto a lembrar Zumthor).

Se os professores entendessem desta forma o conteúdo de uma história, dando menos importância ao seu caráter instrumental enquanto explicação de conteúdos formais, ou de mera admoestação moral, e mais focados para as possibilidades de construção de significado ou sentido para a experiência, estariam dando aos seus alunos uma contribuição muito maior. Não quero, com isto, negar qualquer atividade de interpretação de texto, ou negar a possibilidade do uso das histórias para o trabalho com os conteúdos formais das diversas disciplinas escolares, mas alertar para o empobrecimento que pode resultar de uma visão redutora, prática que se observa também com a literatura no ambiente escolar (Perrotti, 1986). Quanto ao seu uso admoestatório, além de empobrecedor desta experiência, pode mostrar-se, também, ineficaz, pois conforme aponta Brunner, há o aspecto “subjuntivo” da história: “aquilo que a faz algo incerta, algo aberta a várias leituras” (op. cit, p. 53),

Rocha (1985) nos oferece um interessante exemplo do que estamos tratando, tentando responder à questão “o que é mito”, a partir das interpretações de Freud, Lévi-Strauss e Foucault do mito grego “Édipo”. Na leitura de cada uma destas análises, temos a sensação de que aquela é uma interpretação adequada do texto clássico, e ao final, ficamos com o sentimento de que o assunto não foi esgotado. Como nos explica Vigotski (1999) é que “na inesgotável diversidade da obra simbólica, isto é, de qualquer verdadeira obra de arte, está a fonte de suas múltiplas interpretações e enfoques.”

Reverberam as palavras de Laura Simms: *a história não é uma explicação*. Na se deve, portanto, tentar explicar os significados simbólicos das histórias. Isto não significa, entretanto, que qualquer tentativa deste exercício seja em si nefasta ou algo que devemos evitar. Sempre que lemos ou escutamos um conto, somos levados a intuir significados. Na medida em que estes significados e sentimentos em relação à história estão claros para o narrador, isto terá uma repercussão na sua performance, facilitando ou apontando caminhos para o entendimento do ouvinte. Além disso, este “entendimento” cumpre um papel importante na escolha do repertório, pois além de adequações de estrutura do conto, de acordo com a faixa

²⁶ “Por que os historiadores buscam explicar de modo diverso dos contadores de história tradicionais, com os quais rompem? E como articular a descontinuidade introduzida pela razão crítica entre história, de um lado, e ficção e as narrativas tradicionais, de outro?” (Ricoeur, op.cit.218)

²⁷ Laura Simms, citada à p. 28.

etária do público, é a identificação do narrador com a história que determinará, em grande parte, o sucesso de uma narração.

Assim, entendemos as palavras de Ítalo Calvino, quando diz que “as fábulas são verdadeiras”. E o fascínio que nos causam. Mas ainda há que se destacar o valor da voz. A palavra falada, extensão e representação sonora do corpo, aproxima e toca na alma, aquece nossos corações e aguça nossa imaginação

Imaginação

Algumas vezes eles querem desenhar a história que escutaram. E quando uma criança quer desenhar o que escutou, eu imagino, deve estar tão forte na sua cabeça aquelas imagens, que sentiu necessidade de expor.

Jaqueline

Antes de mais nada, penso que, a propósito das palavras de Confúcio na epígrafe do primeiro capítulo, é necessário uma reflexão acerca daquilo que, por ora, constituirá o eixo desta reflexão: a imaginação. Para tanto, recorro a dois trabalhos acadêmicos de pessoas a quem conheço como contadoras de histórias e como modelos²⁸ nesta prática. Assim, reforço a idéia esboçada na introdução deste trabalho, propondo-o como mais um elemento nesta rede de histórias cujos nós seríamos os contadores, e como um diálogo, no sentido bakhtiniano, entre experiências afins.

Regina Machado (1989) e Gilka Girardello (1998), em tempos e espaços distintos, percorreram o caminho da Filosofia para, mais do que definir um conceito de imaginação, trazer sua história, ou apontar sua gênese. Estudar o conceito de imaginação através de duas pesquisadoras foi uma escolha, que implica, como em toda a escolha, em limitações ou riscos. Principalmente, o de ter um olhar parcial ou determinado pelo filtro da mediação. Entretanto, esta é uma escolha consciente, pela própria natureza das mediadoras e de seus trabalhos: ambas propõem um olhar para a narração de histórias a partir de pontos de vista e, portanto, objetivos distintos, mas sempre relacionando o seu estudo com esta prática. Assim, o diálogo que

²⁸ No sentido empregado por Madalena Freire, todo educador é modelo para seus educandos.

estabeleço com estas autoras está permeado de uma ascendência intelectual marcada pela afetividade. Passo, portanto, a referir-me a ambas pelos seus pré-nomes, uma vez que qualquer outro tratamento me soaria por demais estranho ou falso. Afinal, como diz Madalena Freire, não há aprendizado sem envolvimento afetivo.

Na reconstituição histórica do conceito, através de uma revisão em torno de três metáforas para a função atribuída à imaginação sugeridas por Richard Kearney²⁹, Gilka nos mostra como a imaginação foi vista, ora como fonte de conhecimento, ora como via para a falsidade. Ao final desta jornada, entretanto, nos aponta que a imaginação é:

tanto a possibilidade de concebermos o que não é – de inventarmos histórias alternativas às que vemos e vivemos, ao mesmo tempo em que esfumamos miragens – como a capacidade de vermos através do presente mais do que é dado à percepção – re combinando o que existe na liberdade da arte.

Muito se poderá ainda discorrer acerca do conceito e do papel da imaginação para os seres humanos, em que pese toda a discussão realizada ao longo da história, principalmente pela Filosofia. Não pretendo, pois, esgotar esta questão, neste ou em qualquer outro momento da minha vida intelectual. Entretanto, algumas respostas para vivências de sala de aula devem ser buscadas, e penso que a definição acima satisfaz minhas necessidades de entendimento, seja quanto ao fenômeno que temos diante de nós, seja com relação às significações deste processo.

Conceber o que não é, vermos mais do que nos permite a percepção. Eis o caminho para chegar ao novo. A condição para criar. Sem dúvida, tornou-se quase um lugar comum em nossas escolas a preocupação com esta questão, quando se trata do trabalho de estimulação às linguagens artísticas. Entretanto, como bem lembra Ostrower (1987, p.39) “o vício de considerar que a criatividade só existe nas artes, deforma toda a realidade humana.” Com efeito, esta autora nos esclarece:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (op. cit. p.9)

²⁹ Imaginação como *espelho*, que reflete a realidade, abarcando um longo período, que vai desde a Bíblia até o final da idade média; imaginação como *lâmpada*, que produz a realidade visível ao seu redor; imaginação como *labirinto de espelhos*, numa visão que Kearney chama de “visão pós-moderna”.

Assim como podemos inferir da citação acima, também para Vigotski, cognição e imaginação andam juntas, pois “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista” (Vigotski, 1992:128). Como diz Gilka (2003):

O autor [Vigotsky] explica que a diferença mais importante entre eles é “a direção da consciência”, que na imaginação tende a se afastar da realidade, ao contrário da cognição imediata da realidade. Esse distanciamento da realidade imediata – através de uma história, por exemplo - é necessário à uma penetração mais profunda na própria realidade: “um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária [possibilita] processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece.” (idem p.129)

Além disso, podemos inferir de sua análise do conhecimento a importância das imagens, quando Vigotski (1998) nos aponta que:

Uma criança, que viu pela primeira vez um globo de vidro, denominou-o melanciazinha, explicando uma impressão nova e para ela desconhecida do globo através da noção anterior e conhecida de melancia. A antiga noção [imagem?] de melancia ajudou a criança a aperceber-se da outra. (p.38)

Além de apontar para uma função no momento mesmo de conhecer³⁰, na descrição acima podemos vislumbrar a presença do pensamento por imagens na construção de metáforas. Seria, talvez, “chover no molhado” dizer da importância da formação de significados com construções que vão além do seu sentido literal. Apesar disso, insisto, com Egan (1994), que diz:

O nosso pensamento está repleto de metáforas e analogias. É uma forma muito importante de usar a realidade como um instrumento para o pensamento. A analogia está implícita na teoria, mas nos permitiram os meios que nos permitiram elaborar uma análise mais conceptualizada.

Embora a formulação do conceito de imaginação que adotamos nos aponte um caráter narrativo ao processo imaginativo – histórias alternativas ao real – que pretendo retomar adiante, é difícil escapar da sugestão proporcionada pela própria raiz etimológica da palavra – imagem. Egan entende imaginação como sendo a construção de “imagens mentais de coisas que podem nunca ter sido experimentadas”(op.cit. p.19).

Regina Machado nos lembra:

³⁰ Penso não ser o caso de aprofundarmo-nos nesta questão que nos remontaria à reflexões de Kant e Hume, contestadas pela fenomenologia.

Mesmo que imagens mentais não sejam objetos físicos como fotografias, inevitavelmente falamos delas como fotografias porque é impossível descrever uma experiência, em alguns casos de lembrança ou imaginação, sem recorrer à linguagem visual, porque para nós a visão é o melhor exemplo de percepção e, assim, visualização acaba sendo equivalente à imaginação (op. cit. p. 257).

Mais adiante, entretanto, Regina nos alerta que “o termo IMAGEM é o nome genérico cujas diferentes espécies são: aparência mental, som mental, cheiro mental” (op.cit. p.260).

Para a maioria de nós que já contamos histórias – para nossos filhos, alunos ou amigos – a lembrança de um olhar que nos atravessa e se perde, mergulhado na escuta, é uma imagem recorrente. É algo semelhante ao que Regina Machado³¹ chama de “virar o olho”, e outros contadores descrevem como sendo o olhar que olha para dentro: para a nossa própria imaginação. Gosto especialmente da analogia construída por Geoff Fox,³² que diz que é como se entre o contador e o ouvinte existisse uma tela invisível, na qual, de um lado, o contador projeta as imagens que vai narrando, e de outro, os ouvintes enxergam o que vão escutando. Embora se possa pensar que os fatos ou situações projetadas (imaginadas) em ambos os lados da “tela” sejam em alguma medida os mesmos, as imagens não nunca serão as mesmas.

Quando um grupo de pessoas, de qualquer idade, escuta uma história, as imagens mentais construídas por cada ouvinte, e pelo próprio narrador, são únicas.

Era uma bruxa muuito feia! Seus cabelos, duros de sujeira. Uns dentes tortos, escuros e falhados, um enorme nariz com uma verruga cabeluda na ponta, e vestia uma roupa preta meio sebosa...

A esta descrição, numa narração oral, uma infinidade de outros detalhes vão somar-se para que o ouvinte componha a imagem da “sua” bruxa na imaginação, fenômeno, alias, similar ao da leitura de um livro sem gravuras. Noutro dia, um aluno que antes havia lido o livro de Harry Potter, expressava sua decepção com o filme, dizendo que “na verdade, o Harry Potter nem era parecido com aquele guri!”. A partir de situações como estas, podemos inferir que muito da insatisfação tão comum quando se assiste a um filme feito a partir de um livro já conhecido passa pelo fato de que aquelas imagens são as da leitura de outras pessoas, com as limitações impostas pelas condições de realização do filme. O ato de ouvir histórias está tão

³¹ Professora da Escola de Comunicações e Artes da USP, escritora e contadora de histórias.

³² Professor de literatura infantil na Universidade de Exeter, Inglaterra, e contador de histórias.

intimamente ligado ao exercício imaginativo porque, conforme o já citado trabalho de Gilka Girardello (2003),

O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois, como bem sabia a hábil Scherazade. Esse impulso aproxima conceitualmente a narrativa da imaginação, já que esta era desde Aristóteles entendida como um movimento psíquico ligado ao desejo, particularmente ao desejo de conhecimento.³³ A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalcada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua capacidade lingüística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo: o que vai acontecer com a galinha ruiva, com o gato-que-pulava-em sapato, com a menina-bonita-do-laço-de-fita. Escutar uma história “envolve ir à frente da história, antecipando a ação, fazendo conexões e produzindo sentidos.”³⁴

E, mais adiante, citando Calvino:

estamos correndo o perigo de perder uma capacidade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens. (Calvino, 1990, p. 107, 108)

Como propõe Gilka em seu texto, após a citação acima, trata-se aqui, de enfatizar a importância da imaginação. Mas é difícil fugir à tentação de considerar a prática de narrar histórias como “resistência” ao processo que, com Calvino, nos apontam Adorno e Horkheimer, em seu clássico estudo acerca da “indústria cultural”.

Em sua tese de doutorado, Gilka Girardello (1998) pesquisou o papel da imaginação das crianças na suas experiências com a televisão, e nos mostra que o devastador efeito de “atrofia da imaginação”³⁵, para o qual nos alertavam os frankfurtianos, é minimizado pela mediação da cultura, principalmente através da tradição oral da comunidade estudada. Ao mesmo tempo em que este estudo nos aponta para a importância destas práticas, demonstra também que, diante da modernização, a tendência dos mais velhos é o silêncio. A percepção de que a narração oral pode estimular a imaginação das crianças é uma constatação daqueles que realizam esta prática:

Eu sempre contei histórias, mas minhas histórias que eu contava mais eram com os livros, e agora neste curso eu aprendi a contar sem os livros, e achei que talvez não ia chamar a atenção das crianças, mas muito pelo contrário, eles adoram, e a imaginação

³³ Em *Sobre a Alma*, livro III, 429a.

³⁴ Citando Teresa Grainger, (1997 p.41)

³⁵ Cf. Adorno e Horkheimer (2000, p.165.)

deles vai bem mais além, né, a gente achou que jamais eles entenderiam, não iam prestar atenção, mas está sendo muito bom, está sendo muito gostoso contar histórias também sem livros. (Professora Lea, entrevista)

Poderia ficar só na contação, porque eles viajam junto com a gente. (professora Eva, entrevista)

As preocupações da professora Lea, como descrevi na introdução deste trabalho, eram também as minhas, assim como as constatações que ambas fizeram quando passaram a narrar sem o recurso dos livros. Certa vez, uma aluna da primeira série respondeu-me à questão: “Quando você conta histórias, parece que a gente vê tudo, que a gente tá lá”. É claro, pensei. É exatamente isto que acontece quando lemos um bom livro. Efetivamente, *vemos e sentimos* os acontecimentos na nossa imaginação. Construimos imagens mentais a partir da palavra, escrita num caso, ouvida, no outro. Este é o exercício. E aqui percebemos uma relação íntima entre a leitura e a escuta, e de ambas com a capacidade imaginativa.

Em ambos os casos, quando lemos ou ouvimos uma história, estamos imersos nas imagens que a história nos sugere, mas com uma delimitação que a história nos oferece. As histórias são *unidades* narrativas, elas têm um início, um meio, e um fim. A maior parte das histórias começa com “Era uma vez” e termina com “foram felizes para sempre”³⁶, expressões que não se referem a nenhum fato específico, mas são fórmulas delimitadoras de início e fechamento. Entre um e outro, as imagens sugeridas não são aleatórias, e obedecem a critérios de escolha em nada arbitrários ou casuais:

A história apenas trata de pôr em ação o problema colocado no início. *Tudo* na história está organizado à volta dessa tarefa. O estado do tempo, por exemplo, não é accidental arbitrário – afeta a ação e o clima emocional. Se não tem qualquer influência na história, não é explicitamente referido.(...) Cada pormenor desajustado faz afrouxar o interesse, e se houver muitos, desistimos de ler, ou olhar, ou ouvir. (Egan, op. cit. p36,37)

Portanto, temos nas histórias um importante instrumento para o estímulo da imaginação. Além disso, elas nos oferecem uma estrutura narrativa, através da qual colocamos nossas imagens mentais em relação umas com as outras, dentro de um princípio de organização coerente.

³⁶ Neste caso, mais comum nos contos de fada. Entretanto, mesmo nas lendas, onde um “final feliz” muitas vezes não é encontrado, contadores agregam formulas de fechamento típicas como, por exemplo: “E esta história entrou por uma porta, saiu pela outra, e quem quiser que conte outra”.

ENTRE-VISTAS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”

Madalena Freire

Um pouco de história

As entrevistas, foco do nosso olhar neste capítulo, foram feitas com profissionais que fazem parte de um contexto bastante amplo, não raro definido como um “movimento” pelos envolvidos neste processo. De fato, em Santa Catarina, observa-se uma intensificação da prática de narração de histórias, notadamente nos meios educacionais.

A partir do ano 2000, o Serviço Social do Comércio de Santa Catarina passou a promover, através de seu departamento de Cultura, cursos de formação de contadores de histórias. Naquele ano, os cursos foram realizados em quatro municípios, como projeto-piloto.

Estes cursos, atualmente são ministrados em cinco módulos de 12 horas aula, perfazendo um total de 60 horas, durante as quais se alternam momentos de prática de narração, trabalho de corpo e voz, e estudo teórico, com uma etapa de narração pública. Com frequência, cursos de magistério e de pedagogia tem recebido grupos de formandos das oficinas do SESC para um trabalho de exposição de prática. De fato, na composição dos grupos, observa-se que, enquanto os assessores são, em sua maioria, oriundos do teatro, a maior parte dos alunos é de educadores – professores, mas também profissionais de bibliotecas escolares.

A cada final de curso, cerca de 25 contadores de história percorrem, por dois dias, sua cidade, contando histórias em hospitais, bibliotecas, teatros e até mesmo em *shopping centers*, mas principalmente em escolas. Nestas ocasiões, chega-se a atingir mais de mil crianças. Imagine-se a proporção do projeto, levando em conta que já aconteceram 22 desses cursos em 12 cidades do estado. No ano de 2003, o SESC-SC, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e o Museu Histórico de Santa Catarina, e o apoio da Escola Sarapiquí, promoveu a Primeira Maratona de Contos de Florianópolis. Foram três dias de evento: um encontro de contadores de história, no qual cada um contou a narrativa de sua trajetória com as histórias; a maratona, propriamente dita, iniciando as nove horas da manhã de uma sexta feira e

encerrando, com “casa cheia” às nove e meia da noite (meia hora além do previsto). São novamente números que impressionam: cerca de 120 contadores de histórias revezaram-se em até três espaços simultâneos, contando histórias para um público de mais de seis mil pessoas (em sua maioria, escolares e seus professores); e, por fim, uma reunião de avaliação processo, buscando perspectivas de continuidade.

A ação do SESC foi e é uma grande promotora desta prática no estado, mesmo se não pensamos em números, pois através destes projetos, articulam-se trajetórias de diferentes origens, e diferentes práticas.

Embora tenhamos que considerar que a prática da narração oral de histórias nunca desapareceu, desde a década de 90 podemos observar um lento (mas sempre crescente) movimento de revitalização no estado, paralelo a um interesse semelhante que acontece em muitos outros contextos. Ao contrário dos contadores espontâneos da tradição, os novos contadores de histórias estão preocupados em, além de narrar, refletir sobre sua arte. Já não trazem mais as histórias incorporadas, mas, via de regra, as encontram na literatura, ainda que, muitas vezes, oriundas da tradição oral. São profissionais que, a partir de diversos pontos de vista, do teatro, da sala de aula ou e da biblioteca, perceberam a importância desta prática e iniciaram um trabalho consciente para a sua perpetuação.

Em Florianópolis, uma das vertentes do caudal de histórias dos nossos dias foi a constituição do grupo Conta Contos, em 1990, apresentando narração de histórias enriquecidas por música e teatro. Neste mesmo ano, na UDESC, Márcia Pompeo, professora de Artes Cênicas, passou a promover encontros tratando do tema.

Participante dos encontros na da UDESC e do grupo Conta Contos, Gilka Girardello passou a dar oficinas em escolas públicas, a partir de 1994. Nesse mesmo ano, Margarida Baird foi premiada como Melhor Atriz do I Festival Isnard de Azevedo como narradora das “Histórias de Nasrudin”.

Ainda ao longo da década de 90, algumas escolas começaram a participar deste movimento, abrindo espaços para a narração em seu cotidiano, e reconhecendo sua importância. Foi o caso da Escola Anabá, que já tinha esta prática integrada no seu currículo, pela própria concepção da pedagogia Waldorf, mas também de escolas como Autonomia, Sarapiquá, Escola da Ilha, e posteriormente, Colégio Coração de Jesus e o NDI-UFSC desenvolveram projetos trazendo a narração oral como um trabalho pedagógico sistemático.

Desde 1995, o Núcleo de Estudos da Terceira Idade, da UFSC, promove cursos de contadores de histórias, formando voluntários que atuam em escolas públicas, hospitais e eventos. Em 1996, a Narração de Histórias foi tema de uma mesa de discussão na Mostra de Teatro-Educação, promovida pelo DAC-UFSC.

Como grande ponto de encontro e articulação, desde 1999, acontece a Oficina Permanente de Narração Oral, a “Oficina da Igrejinha”, coordenada pela professora Gilka Girardello: todo o primeiro sábado de cada mês, ela abre as portas da antiga capela do Divino³⁷, para receber, sempre, um grupo diferente, uma vez que o único pré-requisito para frequentá-la é vir munido de uma história para ser narrada. Entre conversas sobre a prática ou o estudo de algum texto, histórias são narradas, escolhidas pelo ritual de *rodar o limão*³⁸. Assim, pessoas que chegam ou que passam por Florianópolis têm tido a oportunidade de trocar ensinamentos, histórias e reflexões neste processo, que entre suas características mais marcantes, tem a integração de posturas ou linguagens de performances na sua realização. Como resultado deste processo, esta experiência tornou-se uma referência para o estado. Por ali já passaram contadores de histórias de cidades do interior catarinense, onde iniciativas deste tipo vem sendo realizadas.

Em Chapecó, por iniciativa de Celso Sisto, a UNOESC- Campus Chapecó, (atualmente UNOCHAPECÓ), montou um espaço destinado à narração de histórias, o Literatório, onde também estão expostos trabalhos de alunas do curso de pedagogia, usados como recursos na prática da narração de histórias. Esta prática vem sendo assim estimulada nos cursos de pedagogia daquela universidade. Com frequência, alunos das oficinas do SESC, naquele município, tiveram seu primeiro contato com a narração oral já no curso de graduação em pedagogia, e buscam estas oficinas em busca de maior aprofundamento prático e teórico.

Temos conhecimento de experiências em Joinville, principalmente a partir do teatro, mas também em escolas como o Colégio Bom Jesus, e em escolas da rede pública, em grande medida influenciadas pelas oficinas ministradas pelo SESC. Impulso semelhante aconteceu na cidade de Itajaí, onde o colégio Dom Bosco realiza anualmente, desde 2001, uma semana de atividades voltadas para a narração de histórias. Nos últimos anos, muitas novas experiências

³⁷ O conjunto arquitetônico conhecido como Igrejinha da UFSC é composto pela igreja, propriamente dita, transformada em auditório, um teatro e a antiga capela do Divino Espírito Santo, hoje utilizada como espaço de oficinas.

³⁸ Pasando um limão de mão em mão, ao ritmo da canção *O limão entrou na roda*, entoada pelos participantes, o próximo contador de histórias é escolhido quando, ao final da canção, o limão para na sua mão.

têm surgido, em grande medida alimentados ou estimulados pelos projetos do SESC, junto com iniciativas locais. Projetos de *contação de histórias* acontecem também com os profissionais de bibliotecas escolares do município de Jaraguá do Sul, alimentando forte demanda para as oficinas de formação de contadores de histórias.

São muitas as experiências e seria leviano de minha parte propor, no contexto deste trabalho, um levantamento de tudo o que tem ocorrido em nosso estado. Este breve relato deve ser lido como uma pequena ilustração do crescimento da prática da narração entre nós. A maioria das experiências e das pessoas até aqui citadas permanecem atuando, como narradoras e incentivadoras da narração oral de histórias, buscando ainda o registro e a fundamentação: neste ano, está sendo lançado pelo SESC-SC o livro “Baús e Chaves da Narração”, organizado por Gilka Girardello, trazendo artigos sobre o tema, num movimento reflexivo que já tem uma longa trajetória.

As pessoas entrevistadas – como eu – fazem parte deste contexto de práticas e desta trajetória reflexiva, com a qual esta dissertação é uma contribuição. Não se trata, portanto, de uma pesquisa ou uma sondagem que se pretenda de algum modo “objetiva”, mas antes, o registro e a sistematização de um diálogo.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro, ao mesmo tempo em que se buscava não cortar o fio narrativo das pessoas entrevistadas. Afinal, estava conversando com contadores de história. Eu começava com uma pergunta – bastante ampla, através da qual o narrador pudesse construir suas próprias relações de sentido, como nos aponta Bruner.

Raras vezes retomei o roteiro. A primeira pergunta - como foi a história de sua relação com as histórias, ao longo da sua vida e da sua vida profissional? - era seguida de uma narrativa na qual eu mergulhava na escuta, ou melhor dizendo, nas imagens que a escuta me proporcionava. Assim, apenas interagi com a narração como quando o público é chamado a interagir com um contador de histórias. Sem romper-lhe o “fio”.

É também desta forma que gostaria de passá-los adiante. Apresento as narrativas tais como as escutei, e como costumo fazer com as histórias que conto, sem “interpretá-las”, mas procurando dialogar com as histórias dos contadores de histórias. Como fiz até aqui com idéias e histórias, no sentido de atribuir sentido, através de histórias de outrem, às minhas próprias experiências, esperando assim transformá-las também em histórias.

Histórias de Contadores de histórias

Juciléia Giovanella

Léia, como gosta de ser chamada, tem 43 anos de idade, Casada, mãe de um menino de 8 anos, há dez anos é professora de Educação Infantil. Nos conhecemos no segundo semestre do ano de 2002, quando coordenei uma oficina de narração de histórias em Jaraguá do Sul, promovida pelo SESC. Voltamos a nos encontrar em março de 2003, quando voltei àquele município para uma apresentação no projeto Baú de Histórias.

Nosso encontro aconteceu numa manhã de sábado, sob gostosa sombra, na praça em frente ao Museu Histórico de Jaraguá do Sul, local onde, momentos antes, havíamos participado de uma roda de histórias. Era a última etapa do curso realizado em 2003. Nos dias anteriores, a turma de alunos e eu havíamos saído pela região (Jaraguá, Guaramirim, Schreder e Massaranduba), contando histórias em escolas e hospitais, tal como um ano antes havia feito Léia por ocasião da sua formação. Na manhã de sábado, a proposta era um encontro entre as duas turmas, aberto a outras pessoas interessadas, para contarmos histórias da ficção e das nossas experiências – inclusive (talvez para mim, principalmente) aquelas realizadas como contadores de histórias.

Mas nossa conversa foi breve. Ela tinha um compromisso, além do que pareceu nitidamente desconfortável diante do gravador, e declarou ser aquela a primeira vez que era entrevistada.

Ah, eu sempre fui apaixonada desde criança por histórias. Eu sempre contei histórias, mas minhas histórias que eu contava mais com os livros, e agora neste curso eu aprendi a contar sem os livros. E achei que talvez não fosse chamar a atenção das crianças, mas muito pelo contrário, eles adoram, e a imaginação deles vai bem mais além, né? A gente achou que jamais eles entenderiam, não iam prestar atenção, mas está sendo muito bom, está sendo muito gostoso contar histórias também sem livros.

Eu não lembro dos meus pais contando histórias para mim, talvez eles contassem, mas eu não lembro...Lembro da minha professora contando, mas sempre com livro.

Meus alunos são do maternal, eles têm de um ano e meio a dois anos e meio, mas eu já tinha trabalhado com cinco/seis anos, e a gente sempre reúne a turma pra contar histórias, então eu conto histórias para os maiorzinhos também.

As minhas crianças, mesmo na idade deles, acho que é muito incrível, porque eles prestam muita atenção, eles têm paixão por histórias, todos os dias eles contam uma história. Ou com livro, ou sem livro, eles têm adoração por histórias. Os pais comentam que eles

contam histórias em casa. Eles pegam os bonecos e colocam as bonecas sentadinhas, e eles contam para as bonecas as histórias que eu conto.

Eu percebo que são várias coisas numa hora dessas, que não é só a imaginação, estão aprendendo a prestar a atenção, são... Como é que vou te explicar, são tantas coisas que tu percebes... A criança crescer neste momento, de prestar a atenção ali, e até muitos, as histórias que eu faço são de exemplos, mostrando que tem que ser amigo, coisas assim, então eles falam assim: “olha a historinha que a professora contou, que não pode bater no amiguinho, que eu levo muito a realidade das crianças para a história.”

Conto também histórias como a do macaco [O macaco e a velha], histórias do Pedro Malasartes, conforme a idade deles, e estas histórias como do Chapeuzinho Vermelho, que eles têm paixão pelo Chapeuzinho Vermelho. Todos os dias conto uma história, nunca deixo de contar histórias, até eles mesmos já pedem. E eu faço isto também com eles, de eles sentarem no centro e contarem uma história para os amiguinhos, é muito engraçado, às vezes eles pegam o livro de cabeça para baixo, mas fazendo como eu faço.

[Meus alunos] têm bastante diferença das crianças que não estão acostumadas a ouvir histórias. Porque eu sou voluntária do hospital, e uma ou até duas vezes por mês, eu vou contar histórias lá no hospital. Às vezes até me caracterizo, como Chapeuzinho Vermelho ou outro personagem, e tem criança que não está acostumada, eles não prestam muito a atenção, e as nossas crianças que estão acostumadas são bem diferentes, eles já esperam por aqueles momentos. A criança que ouve história eu percebo que ela fala melhor, que ela sabe se comunicar com as outras crianças melhor, eu percebo nas minhas crianças e com as crianças que a gente convive, com as crianças que não estão acostumadas a ouvir histórias, muita diferença nestas crianças.

Infelizmente, são poucos os professores que contam histórias, e às vezes eles contam histórias só por contar. Eu não conto histórias só para pegar aquele livro. Eu não, eu sempre faço meu planejamento, assim: hoje eu vou contar aquela história, hoje eu vou contar a do Chapeuzinho Vermelho. Eu não chego lá e pego qualquer livro para contar história, eu já tenho em mente o que eu vou contar, como é, eu já preparo toda a história. E eu percebo assim, quando as professoras vão contar uma história, elas contam sem pensar, “Ah, eu vou pegar este livrinho e vou ler”. Eu gosto de ler antes uma história. Têm pessoas que não lêem antes, chegam lá e fica até meio assim, sem graça a história. Eu não, já dou umas boas lidas na história, já vou me programando, a ilustração da história, como é que vai ficar, então tu já tens que pensar nisso. E eu gosto muito de teatro, adoro, tenho paixão por teatro, então eu dramatizo a história.

Pra mim foi muito bom ter mais consciência da importância de contar histórias, e descobrir que eu posso contar sem livro. Assim, eu posso também puxar um pouco da minha paixão pelo teatro quando eu conto histórias.

Eva Lenita Trierveiler do Nascimento

Casada, 45 anos de idade, Eva é mãe de uma filha de 27, um de 23 e ainda um menino de 2 anos, adotivo, do qual fala com grande emoção. Ela é residente em Chapecó. Eu não a conhecia, pois quando participou das oficinas promovidas pelo SESC (nas quais também atuou como formador), foi aluna de outro ministrante. Entretanto, ela já me havia assistido contar histórias no ano de 2003, quando me apresentei em Chapecó pelo projeto Baú de Histórias. Fomos apresentados na noite anterior ao nosso encontro, quando dei uma palestra para estudantes e professores do segundo grau sobre Franklin Cascaes, como parte da programação de exposição de gravuras “O universo bruxólico de Franklin Cascaes”. Nossa entrevista aconteceu numa manhã de sábado. Havíamos feito uma roda de histórias com cerca de quinze pessoas que atenderam a uma divulgação bastante informal do evento, feita principalmente na noite anterior, por ocasião de palestra. Como não era horário de visitação, após a saída dos participantes da roda de histórias, ficamos a sós na sala da exposição, cercados por imagens que nos evocavam histórias, e que haviam sido narradas momentos antes.

Eu sou professora há três anos, em sala de aula, mas entrei na Educação em 97, quando fui para a pedagogia. Fui fazer o curso de pedagogia [na então UNOESC – Chapecó, hoje UNO–Chapecó]. Estava numa época...meio mal, vamos dizer assim, comigo. Eu trabalhava no comércio, meus filhos já adolescentes, e estava desempregada. Estava me sentindo meio inútil, em casa. Uma ou outra amiga me dizia “vai fazer faculdade, por que tu não vais fazer faculdade? Vá, nem que você não queira atuar, faz para você, para o teu enriquecimento”.

E eu fui, fazer pedagogia... Fiz vestibular, até eu estudei bastante, porque já havia parado de estudar há vinte e dois anos atrás, na época em 97, estudei com os livros dos meus filhos que estavam, na época, no segundo grau; tive incentivo deles, bastante. No dia em que eu fui fazer a inscrição, meu marido perguntou: “mas tu vais perder este dinheiro, mesmo?”, e eu disse, “sim, se tiver que perder, eu perco”. Daí fiz, não era uma coisa assim, tão concorrida, mas para mim, que já tinha parado de estudar já há vinte e poucos anos, foi uma glória ter passado.

Daí, fui para a Pedagogia. Teve algumas disciplinas que me marcaram, algumas passaram e a gente nem sentiu, e a literatura me encantou. Tive literatura infantil com um professor, ele começou...vinha contando uma história. Lendo, na realidade ele lia a história, e uma professora da área de alfabetização, também, chegava com um livrinho de história. Não

sei se isto estava meio adormecido, por que quando eu era menina, eu lembro que minha mãe me botava de castigo se eu lesse. Era proibido ler, a gente não podia ler. Eu sou desse tempo. Então eu lia escondido. Eu adorava ler. E eu me lembro que, quando estava maior, adolescente, eu gostava de escrever. Eu tinha sido locutora de rádio, de programa de igreja, de missa, estas coisas. Eu gostava disto.

Quando eu fui para a faculdade, a literatura começou a despertar uma coisa que estava lá dentro de mim. Eu até contava histórias para os meus filhos. Lia. Tinha aquelas coleções de histórias...eu até dormia antes deles.

Isto tudo, na faculdade, quando eu comecei com a literatura, foi me abrindo, parece uma coisa que estava adormecida dentro de mim. Então ali eu comecei a gostar de contar histórias. Fizemos um trabalho, tirei uma nota boa, minhas colegas me elogiaram, o professor me chamou em particular e disse “você tem um jeito, eu até vejo você contando para público”.

O nome dele é Valdir Trigol, professor de literatura da UNO-Chapecó. E ele escolheu a mim e uma colega para um estágio no SESC, pela UNOESC. Fui para a biblioteca. A minha coordenadora, a Ieda, eu devo muito a ela, pelo “chute”. Eu estava lá, já sendo estimulada pelo Valdir. A gente tinha que contar histórias para a escola infantil do SESC, e eu dizia, “mas Ieda, eu não sei contar história”, e ela me dizia “vai contar, vai ter que contar”. E a gente subia lá na educação infantil e contava histórias para as crianças. E eu fui me apaixonando, me encantando. E aí surgiu esta parceria do SESC com a UNOESC, e a gente contava histórias nos espaços de leitura do centro comercial. Aí eu já estava só na narração. Eu dominava umas quatro ou cinco histórias, mas eram para um público infantil, mesmo. Hoje, já não, hoje eu já tenho um outro repertório. Mas na época em que a gente começou, éramos eu, mais umas meninas do SESC, mais um pessoal da UNOESC, que agora tem dois que estão fazendo mestrado na UFSC, na área da literatura. Dois que contavam histórias com a gente.

Era um espaço, no centro comercial, entre as lojas, que ali às vezes, tinha uma exposição de arte, de algum artista aqui de Chapecó; outras vezes o próprio SESC trazia alguma exposição de fora, e este espaço era usado, uma vez por semana com um café literário, que aí reunia o pessoal de letras, e outro dia era contação de histórias. A gente atendia as escolas e alguma mãe que estivesse fazendo compras com seus filhos, a gente chamava e era difícil encontrar uma criança que não quisesse. Eles adoram ouvir histórias. E sábado era, então para o comércio mesmo, para quem estivesse lá e quisesse nos assistir.

Então, eu fui fazendo estas apresentações assim, em público, pelo SESC e a UNOESC, e fui me apaixonando. E hoje, se eu pudesse, eu vivia disso. Porque eu tenho paixão por contar histórias. Contaria 24 horas sem parar.

E comecei com isto na universidade, nas disciplinas que ligavam ao lúdico da educação infantil. Como trabalhar o lúdico, como fazer a criança aprender com alegria, com prazer, e dentro de várias outras coisas, como as cantigas de roda, aquela língua do “P” que as crianças amam, rimas, versinhos...Entravam as histórias. Com o objetivo de aprendizagem das crianças, delas produzirem o conhecimento delas. Porque para elas, não é aquela coisa concreta como a gente pensa, com elas é uma brincadeira. Então, se na produção do conhecimento dele ele tiver estes momentos, com certeza vai ser muito melhor o conhecimento deles. Neste brincar, então, eu trago a contação, e então ali, eu fui me descobrir, então foi a partir dali destas disciplinas da Pedagogia que eram ligadas, por exemplo, alfabetização, que trabalha com isto, porque hoje, se tu for alfabetizar e não usar literatura, não como pedagógico, não como material didático, mas não pode deixar fora. Se você colocar para a criança um ambiente alfabetizador, com contação de histórias, com cantigas, com rimas, fica mais fácil. Ela se alfabetiza muito melhor. E isto, a minha experiência comprova. Porque eu estou com crianças

há 3 anos, na sala de aula, já trabalhei com crianças de 2 a 3 anos, já trabalhei com crianças de 5 e 6 anos, que também é uma idade maravilhosa, este ano estou com os pequenos, de novo...o quanto a oralidade deles cresce gradativamente. Se eu pudesse fazer um trabalho assim de gravar, ou até de filmar, como eram as crianças no início do ano, quando eu entrei para a sala e comecei a contar histórias.

Infelizmente, ainda têm muitos professores que não se desafiam a isto. Pensam que é só conteúdo, e a criança é obrigada a receber. Quando a gente conta história, a criança vive, vivencia, e depois ela também reconta. Eu tenho crianças, hoje, que são contadoras de histórias. Eu tenho umas cinco ou seis crianças no meu grupo, que são vinte e três, e elas contam histórias. E elas sabem o início, o meio e o fim. E a hora do caos, elas conseguem, elas fazem aquelas caras e bocas, os jeitos...é maravilhoso. Eu vejo que a criança que consegue, no momento da história, se concentrar...Por que a história ajuda para tanta coisa, é concentração, a memória...a história é maravilhosa, você pode dizer várias coisas que a história faz para a criança...não só para a criança, mas para o adulto, também. Para qualquer pessoa.

Principalmente para a gente que trabalha com criança de periferia. Elas não têm nada em casa. Dormem três, quatro, cinco até num quarto...é uma casinha, e eu trabalho com crianças assim. Todo papel que tiver na casa é para o fogo. Elas não têm livros, elas não têm revistas. O papel que chegar – várias crianças minhas, várias alunas minhas, me falavam “profe, meu desenho de ontem meu pai queimou, ele usou para fazer fogo.” Então, elas não têm este contato. Então, se a gente proporciona na sala de aula todo momento isto, com certeza ela vai desenvolver a oralidade, vai ajudar para ele chegar à escrita também, porque... Geralmente, quando a gente conta história, eles também querem nos contar, oralmente, e através do desenho. Eles perguntam “profe, posso levar esta história para o meu irmão, posso pintar?”

Estes dias um aluno meu pintou a [história] d’ O Macaco e a Velha, do Ricardo Azevedo, que ele recontou e eu conto para eles...precisava ver como ela fez o cacho de bananas. Está se alfabetizando. Ela não chegou na letra, ainda.

Séries iniciais já se trabalha pouco a literatura. Trabalha, sim, mas mais em cima de textos, mas não se valoriza os autores brasileiros. Eu acho que todos professores tinham que saber os clássicos. Acho que é obrigação de todo o professor, tanto da educação infantil, como das séries iniciais ou do segundo grau, ele teria que conhecer os clássicos e também aqui a nossa literatura, regional, de santa Catarina, e também o folclore. A educação infantil, hoje, ela está melhorando, mas logo que eu fui, eu levei um susto. Porque eu contava histórias... a qualquer momento. Se eu tivesse dando uma atividade do meu planejamento, enquanto eles estivessem ali, eu estava do lado, estava contando uma história. E eles estavam ali, fazendo e escutando. Ou ia para o parque, algumas crianças não queriam brincar, eu dizia: “então a profe vai contar uma história pra vocês”, e eu contava.

E uma pessoa bateu na minha porta e me pediu: “por que você conta tanta história? O que eu queria com isso? Eu disse: “Eu não quero nada. Eu conto história porque as crianças gostam de ouvir história E eu gosto de contar, é por isto que eu conto.”

Eu até me assustei. Até fui falar com a minha coordenadora e ela me disse: “não ligue. Conte, conte, conte. E conte quantas vezes você quiser. Sabe que...Eu fui bem barrada. Quando a gente conta para crianças, eu não sinto nada, mas se eu conto para os adultos, eu tenho um pouco de receio. Parece que eles não...Eles te avaliam, eles...Ah história, historinha, para que isto, para que história? Existe um desconhecimento da importância da literatura, da contação, existe e muito. De vez em quando alguém me pergunta: “Você conta história por contar ou você conta porque está no seu planejamento?” Eu disse: “Os dois. Se no meu tema,

no meu conteúdo entra a história, eu conto. Mas também uma outra que não entrar, que não está lá, eu conto também.

Quando a gente espera as crianças...Eles não chegam todos juntos. Eles têm até 15 minutos para chegar. Então, enquanto eles vão chegando, eu vou contando. Hoje estou privilegiada, porque, das cinco às seis da tarde eu fico sozinha com as crianças. Eu e mais uma colega, que cuida os pequeninos. E eles adoram que eu conte histórias. Então eu sento nos bancos que tem lá no parque, e aqueles que não querem brincar, na gangorra, no balanço... querem ficar sentados, então eu conto histórias. E sei que têm professoras lá na escola, minhas colegas que acham isso uma balela...Para que contar? Eu fui bem barrada, no início.

Eu gosto de ter, às vezes, alguma coisa. Eu tenho um baú, bem antigo, que eu comprei num brique de móveis antigos. Quando eu vi, eu já me lembrei das minhas histórias, meus livros, porque eu tenho uma biblioteca...Não muitos, mas perto de cinqüenta livros infantis, eu tenho meus... Particulares. E estes meus livros, eu levo para a escola. Fui comprando livros, conforme eu gostava de ler, como foi com aquele livro “Era uma vez uma bruxa”, da Lia Vate. Eu vi ele numa vitrine, numa livraria. Eu olhei e pensei “deve ser interessante, um livro de bruxa”, eu li três ou quatro frases, e me apaixonei. Eu nem tinha o dinheiro, mas a moça me conhecia, eu perguntei “posso te pagar semana que vem?”, ela disse “pode”. Eu levei o livro para casa, e dali a pouco já estava contando ele. Maravilhoso.

E assim, eu gosto de comprar, quando eu vejo um livro, ou ouço alguém falar, eu procuro buscar alguma referência, então eu tenho assim, uns cinqüenta livros. Infantis. Porque eu adoro contar histórias infantis. Tem alguma para adulto, mas a maioria é infantil: Ana Maria Machado, Ruth Rocha... Então este baú, eu levei ele para a escola, coloquei ele no meio, lá – porque eu acho que na educação infantil a gente tem que ensinar eles a pensar, também – combinei com a minha colega – porque na educação infantil nós somos em duas, fica eu e mais uma estagiária, que é professora também – combinei que no meu horário de chegar, ela ficasse com eles em círculo ali, conversando, me esperando. Aí, eu cheguei o meu baú, e coloquei no meio da sala, no círculo onde eles estavam, e perguntei para ele “o que tem no baú?” Eu e minha colega íamos anotando, para ver o que eles diriam, e falaram, “brinquedo”, “boneca”, “pirulito”, e quando não tinha mais jeito, já tinham dito um monte de coisas, eu disse: “olha, tudo isto que vocês falaram é muito legal, e também tem aqui. Mas eu acho que tem mais coisa ainda. Aqui pode ter florestas, pode ter rios, castelos.” Uma aluna disse “profe, é livro.” Eram os livros de histórias. Eu gosto de fazer isto com eles.

Eu fiz também uma caixinha surpresa, eu coloco personagens lá dentro, esse que a gente compra em bazar, sete anões... Eu conto a história do cavalo Babioca, um cavalo covarde, que não conseguia levar seu cavaleiro na sua missão de caçar dragões que cospem fogo, até encontrar uma fada que lhe deu uma poção mágica. Então, ele foi para a batalha. No meio da luta, ele descobre que não tinha mais o saquinho com a poção, e descobre que não necessitava dela. Naquele dia, eles mataram 46 dragões que cospem fogo, e o cavalo Babioca nunca mais teve medo. Eu coloquei dentro da caixa um cavalinho bem pequenininho, e coloquei dentro daquela caixa mágica. E peço para eles colocarem a mão, sentirem, mas não falarem o que tem., Quando todos colocaram a mão, então pergunto “o que tem?”. Muitos conseguem dizer “é o cavalo Babioca”, e eles são bem pequenos.

Então, eu faço estas coisas porque eu acho que só chegar com o teu caderno de planejamento, com aquela atividade proposta, chega uma parte do dia assim que eles cansam, de chegar naquela sala sempre igual – que a gente tem que estar mudando, organizando – que a sala não sai dali, com aquelas quatro paredes, porta e janela, ainda por infelicidade nossa janela

são daquelas tipo basculante que a gente não consegue nem ver o mundo lá fora... Então se você não levar umas coisas legais assim, eles se cansam. Um dia destes, eu cheguei com a cestinha da Chapeuzinho. Levei docinhos. Então, eles amaram. Então eu faço estas coisas. Fiz as caminhas dos sete anões. Fui no mercado, falei com o moço, ele me disse que me conseguiria sete caixinhas iguais. Daí, eu levei, do sabonete lux, todas iguais. Eu forrei com meus alunos, embora os meus não tenham esta habilidade, mas eles me ajudaram. Passavam a cola, pedia para eles colocarem o travesseirinho, a colchinha, eles ajudaram. Construí as casinhas dos três porquinhos, tudo isto para tornar a contação mais prazerosa. Poderia ficar só na contação, porque eles viajam junto com a gente, mas parece que isto ainda amplia. Isto ajuda a ampliar. Eu tenho um “Literatório” que eu carrego comigo, que é meu.

Nós que na nossa rede municipal, a gente trabalha por temas (temas geradores). Como que a gente vai chegar na criança, para falar deste tema? Então, a gente procura histórias que trabalhem um pouco o tema. Mas eu não fico só no ler a história. Eu, graças a Deus, já tenho esta habilidade de contar, então eu conto mesmo, mas as vezes eu desafio minha colega, então eu faço ela ler para as crianças, porque eu acho que o ato de ler é prazeroso, a criança tem que ver o professor ler. Eu tenho horas também de leitura, com os meus alunos, eu levo meus livros... eu levo eles envoltos num pano vermelho, “hoje é o dia da leitura”, falo para eles que tem que cuidar o livro, eles são pequeninhos, tem alguns que querem morder, querem rasgar. Então eu falo para eles que tem que cuidar, eu tenho estes momentos também. Eu acho que a contação é importante, mas o ato de ler, é muito prazeroso. Não é só o escutar a história, com o tempo ele também vai buscar a história.

Eu comento com meus pequeninos as várias versões que existem da Chapeuzinho por exemplo. No início do ano, eles só conheciam a Chapeuzinho Vermelho. Eu domino também a do Chico Buarque, Chapeuzinho Amarelo. Conto ela, amo contar. Eu contei para eles, eles ficaram encantados: “mas profe, não era só a Chapeuzinho Vermelho?” Eu disse: “não, tem esta, tem a Chapeuzinho Verde de Raiva...”

Eles cuidam muito quando já conhecem uma história, até meu bebê, ele é meu laboratório. Quando estou contando, ele me diz: “mãe, não é assim”. Ele está com dois anos e 11 meses, a oralidade dele está agora fluindo. Eu leio muita história para ele., mas ele prefere que eu conte. Quando a gente vai para o parque, eles amam que a gente dramatize as histórias com eles. Ele quer sempre ser o lobo. Eu fico narrando e eles vão fazendo. Ele conta histórias, ele sabe muitas histórias, mas o que ele mais gosta é bruxa.

Guardo os desenhos dos meus filhos, e peço para os pais guardarem, porque é o portfólio deles. É o registro do aprendizado deles.

Eu gosto de contar histórias, só contar histórias. Eu faço alguma coisa na voz, mas eu não gosto de me caracterizar, de ser personagem. Eu acho que assim, sem gravura, sem nada, eles gostam mais. Porque tem alguns personagens que eles tem um pouco de medo. Se tu contas, eles ficam imaginando aquele personagem da história, mas se tu vier com ele, eles vão ficar com mais medo. Eles têm medo da história, mas a gente sabe que aquilo ajuda a resolver os conflitos deles. Quando eles conseguem a ponte com a história e a realidade deles... E acho que o contador de história, até “paga mico” fazendo muita coisa. Ele tem que vir com uma roupa neutra, para que quem esta ouvindo possa imaginar.

Jaqueline Narciso Bastos

Professora da quarta série, na Escola Sarapiquá, é oriunda de Minas Gerais, com passagem por São Paulo. Nove anos como professora, dois anos na escola infantil, o restante nas séries iniciais. Cursando Letras, é bacharel em Psicologia. Jaqueline trabalhava, até o ano de 2003 como professora da quarta série, na Escola Sarapiquá. Além disso, nos anos de 2001 e 2002 atuou como coordenadora pedagógica das turmas de primeira a quarta série.

Somos colegas desde agosto de 1999, partilhando o espaço escolar em reuniões pedagógicas semanais, momentos de avaliação e planejamento, além da própria sala de aula; na Hora do Conto, tal como realizada na Escola Sarapiquá, o contador de histórias não atua como um professor específico. A professora da classe acompanha esse momento com seu grupo, diferentemente do que acontece em aulas de Inglês ou Educação Física, nas quais ela não está presente.

Eu conto histórias para os meus alunos. Te confesso que esse ano, na quarta série, eu queria contar mais do que eu contei, pelo acúmulo de disciplinas que a gente tem que desenvolver, eu não contei de uma forma tão sistemática. Mas eu contei várias vezes e eu tenho um prazer grande nisso. Tanto em escutar quanto em contar.

Meu primeiro objetivo, é próprio prazer pela história, sabe... Por exemplo, a gente saiu deste projeto de pesquisa sobre mitos e lendas do Brasil. Claro que tinha o objetivo de trabalhar o conceito de cultura e conhecer toda a cultura do Brasil, através das histórias. Mas junto disso, tem uma coisa que você passa muito bem, acho que muito disso eu aprendi com você também, é aquilo que está nas histórias que não se traduz. Se tiver a preocupação em traduzir, já está se perdendo alguma coisa. Acho que tem, sim, história que se pode trabalhar de forma didática, pedagógica, mas eu acho que as histórias de tradição oral, elas têm um efeito que não vem com este objetivo explícito.

Então, nesta seqüência, eu tinha o objetivo de trabalhar a cultura do Brasil, mas eu trouxe o conto dos orixás e eu tenho um prazer muito grande com as lendas dos orixás, e as crianças também gostaram, e é uma coisa meio desconhecida. Mas não era um objetivo didático, pelo contrário, era ampliar um pouco esta diversidade de mitos de crenças, de referenciais, além de perpetuar coisas que a gente não pode esquecer. Eu acho que dentro das histórias, tem valores, sim, tem muitas coisas que a gente não precisa estar o tempo todo explicitando, e na medida em que você vai passando – estou falando das histórias orais³⁹ – isto oralmente, você vai perpetuando isto. Quantas vezes a gente se emociona ouvindo histórias, na sala de aula...Eu acho que a gente, adulto, ainda tem uma tendência muito maior em ficar analisando, a gente aprendeu a fazer isto. Mas eu vejo nas crianças, esta emoção mais intuitiva ainda.

³⁹ Jaqueline se refere aqui às histórias da tradição oral, sendo transmitidas também oralmente.

Eu acho que contar histórias é uma coisa, e ler uma boa literatura é outra, são lugares específicos dentro de sala de aula. Nós estávamos lendo “A casa da madrinha”, da Ligia Bojunga, e tem uma parte da história que a criança fala que escutava histórias do irmão antes de dormir, e sentia a falta disso. É uma criança pobre, praticamente um menino de rua... E a gente conversou, e em algum momento eu perguntei às crianças se tinha alguém que contava história para eles, e eu falei e lembrei que eu não tive ninguém para contar histórias para mim. E é engraçado, porque eu acho isto uma coisa muito valorosa. Eu não tive, mas eu me lembro que desde muito pequena, eu ia passar as férias em fazenda, de gente simples, roça, de tios (parentes, irmãos da minha mãe), e eles contavam os causos. Às vezes a gente ficava à noite, em volta do fogão a lenha, chovendo, e eles ficavam contando os casos, reais que tinham acontecido, que botavam medo na gente, mas que era um prazer tão grande... Eu ficava doida para chegar a hora em que alguém se dispunha a contar estas histórias. Acho que é por isto que eu tenho fogão a lenha em casa.

A lembrança mais remota que eu tenho com as histórias é esta, e a partir daí eu me interessei muito pela leitura. Não estudei em escolas que tinham a prática de contar histórias para as crianças, também. Estudei sempre em escola pública, e não tinha muito esta prática, não... Mas desde então eu me lembro de estar sempre lendo histórias. E algumas histórias... eu falo que a voz ...Fica no meu ouvido. Nas histórias que eu leio, e eu sinto uma voz fica no meu ouvido. Eu gosto muito disso. As histórias que tem voz me seguram.

Eu acredito que tenha relação, sim, minha leitura de hoje com as histórias que eu ouvia. Na minha família, ler não é um hábito, eu sou a única que gosta de ler. Há pessoas que vêm de uma família que tem isto como tradição da leitura, mas eu acho que este gosto meu vem muito mais dessa vivência. Gosto pelas histórias e pela música, esta coisa da viola, que lembra aquele aconchego.

As primeiras vezes, quando comecei a contar histórias, foi para o meu sobrinho, quando ele nasceu. Até então, não trabalhava em educação, e quando meu sobrinho nasceu, eu contava histórias para ele, mesmo no berço, dormindo, bebezinho. Eu trabalhava o dia todo, tinha pouco tempo para ficar com ele, e isto dava um prazer muito grande, uma coisa muito forte. Depois, dentro do curso de Psicologia, quando eu comecei a me interessar pela área de educação, eu fiz estágio numa creche em Belo Horizonte, que na época tinha uma pedagogia muito interessante, era Freinet, então eu me encantei. E lá tinha contação de histórias, eu tive oportunidade de participar. Todas as vezes que eu ia, eu também queria contar.

Alguns anos mais tarde, quando eu lecionei, a primeira turma que eu tive foi de três anos, e contar histórias para criança de três anos é uma delícia, né? Para mim que era meio tímida, no grupo de crianças, eu ainda tinha um pouco de receio, mas foi muito gostoso. Uma coisa que eu escutei de uma criança, logo no início, que falou que gostava da minha voz. E isto, na época, foi um reforço muito legal, para continuar contando. Isto ficou de um jeito tão gostoso para mim que até hoje – e isto já faz nove anos – até hoje eu penso que a minha voz é gostosa.

Tinha duas coisas fortes nisso. Uma era o clima, que se instaurava quando se contava aquelas histórias, o envolvimento das crianças, a forma como a pessoa que contava histórias, um jeito muito despojado...Aquele clima era um clima de felicidade, e eu queria participar disso de uma forma mais efetiva. Quando eu conto histórias, eu conto para as crianças, mas eu conto em primeiro lugar para mim. E naqueles momentos, eu me sentia uma criança, como se também estivesse sendo criança.

Eu acho que este gosto de contar tem relação com gostar de ouvir histórias. Como que alguém vai contar se não gosta de ouvir o outro?

Acho que este gosto por contar e ouvir também tem relação com a minha escrita. Tanto que houve uma época em que andei querendo escrever histórias infantis. Escrevi umas três ou quatro, que estão no fundo da gaveta. Mas esta questão da escrita... É uma coisa forte para mim, porque, independente de serem histórias, tem muita coisa escrita nas gavetas, também. Para mim, é como uma necessidade de colocar para fora alguma coisa. Eu acho que esta voz que eu escuto do livro... Tem uma voz que eu escuto de dentro e que as vezes eu preciso pôr no papel, também. Mas eu acho que tem relação, porque...as coisas que eu escrevo são para mim, por isto ficam na gaveta. Assim como eu leio muito. Mas eu tenho uma relação melhor resolvida com o contar e escutar do que com o escrever. Porque o escrever para mim é muito reservado. Meus escritos não se tornam públicos.

Olha que interessante, na escrita eu me sinto muito mais exposta, muito mais desnudada. Mas eu acho que o fato da oralidade ser mais tranqüila, eu acho que vem da forma como me relacionei com a oralidade, de uma forma mais lúdica, enquanto que a escrita veio com juízos, cobranças..Se alguém me convida agora para contar uma história, para um público desconhecido, eu vou. É claro que eu ter vergonha, vou ficar com medo, mas eu vou.

Tudo que eu levo para sala de aula, eu tenho claro meu objetivo. E acho que, para trabalhar no primeiro grau, você tem, dentro da leitura e a escrita, formas diferentes que se cruzam no mesmo caminho. O gosto pela leitura pode se tornar também um gosto pela escrita, um reforça muito o outro. Mas eu acho que tem histórias que, pela linguagem, são para serem lidas mesmo. Pelo texto do autor. Não que ela não possa ser contada, mas pela própria literatura, e a linguagem que está ali, se perde muito contando. Acho que, quanto mais na fonte melhor. Eu não falo línguas, mas nas traduções se perde tanto...A linguagem do bom escritor, isto não se pode perder. E eu acho que isto se ensina. O gosto por esta linguagem se ensina, também. E se ensina como? Lendo. Apreciando, experimentando. Não é simplesmente dizendo: “este, este, este é bom autor ou não.” E este é um momento de leitura, em sala. Também acredito nisso. Eu levo estes livros que a gente adota em sala, para mim são livros para serem lidos juntos, também. . [Como um momento de fruição coletiva]

Nas histórias orais – é claro que tem o prazer – mas a própria linguagem, a linguagem falada, a liberdade e a própria tradição, de se saber que aquela história foi passada oralmente de um para o outro, e não tem obrigação de ser exatamente igual a outra versão, e nem por isto ela perde a sua beleza, ou o seu efeito. É impressionante que, por mais que se mudem as versões, a essência dela fica. Eu acho isto muito bonito, e acho mesmo que, com algumas coisas que acontecem na vida da gente, a gente devia tratar como fontes da tradição oral. Isto não se perderia na memória. Quantas coisas eu gostaria de saber sobre a minha avó, por exemplo, e não sei. Coisas de nossa próprias histórias que poderiam ser passadas de uma forma ora, também. O lugar destas histórias é este lugar, que é meio arquetípico. Não que elas não possam ser escritas.

A gente trabalhou na sala de aula o reconto. Eles recontando os mitos e lendas oralmente e recontando escrito.

O texto [produzido a partir do reconto] muito mais desenvolvido. Em termos de estrutura de texto...um texto que você escutou, contou oralmente – ou representou, pois cada um escolheu a forma que queria contar – este texto, quando é escrito, vem de uma forma muito mais incorporada. Algumas crianças que tinham dificuldade maior em dar sequência, em estruturar o texto, de estrutura narrativa, tiveram muito mais facilidade, e não só as histórias que contou, mas também as que ouviu. Nisto de ouvir o próprio colega, eles ficam muito atentos, também.

Quarta série é um momento importante na aquisição da escrita. Aparece muita lacuna, e trabalhar histórias orais foi uma coisa que ajudou muito. Acho que este momento semanal de ouvir histórias, acho fundamental, porque isto articula as idéias com maior facilidade para eles. Tanto que, esta coisa de escutar, quando eu passei também a própria prática de leitura de textos, em sala, de cada um ler, a percepção da pontuação também aumentou, que não é uma coisa simples para quarta série. Comparar a fala com o texto. Como que você falou? O que dar esta expressão no seu texto? Coisas deste tipo. Pensar na escrita a partir da própria prática de fala, de escuta...

Eu não sou daquelas que utiliza mil e uma coisas, não. Eu admiro, até, quem usa. Mas dependendo da história, pode me inspirar trazer algum adereço ou não. Por exemplo, quando eu fui contar a história da festa de Xangô, eu não conseguia contar aquela história sem levar algum instrumento de percussão, um atabaque, uma coisa que trouxesse um pouco aquele clima. Levei! Mas às vezes, tem histórias que merecem a simplicidade de nada. Só a voz, mesmo. O que mexe comigo é uma contação mais simples, mais matuta, me lembra um pouco a raiz de onde vieram as histórias, eu gosto disso. Mas eu não sei dizer se eu consigo isto. Sei que é disso que eu gosto e que eu busco isto também.

Eu acho que a contação de histórias é uma arte maravilhosa. O bom contador tem uma criatividade que talvez não consiga traduzir muito, mas acho que é a criatividade do contador que faz a gente querer escutar ele. Para mim, a criatividade do contador não está nos adereços que ele usa. Tem uma coisa na forma, na capacidade que a pessoa teve de incorporar aquela história para passar adiante, que eu estou chamando de criatividade. E saber expressar isto pela oralidade. Isto não significa saber de cor, não significa usar adereços, pois eu já vi gente usando um monte de coisas, e eu saí de lá dizendo...[expressão de frustração]. Estou falando para mim. Por isto estou chamando de arte, porque arte agrada uns, não agrada outros, não existe aquele que é unânime. Arte envolve uma apreciação, e contação de histórias envolve apreciação.

Contar histórias é também se escutar. Vou dar um exemplo. Uma criança, no início do ano, sempre gostava de contar histórias. E ele contava. Mas a forma como ele contava, a linguagem que ele usava era muito confusa. E ele não percebia. Então, chegava no final, e os colegas não tinham entendido muito o que ele tinha contado. E ele ficava muito surpreso. Ele se dispôs a isto, numa das contações, o grupo ia pontuando para ele, pedia para ele repetir quando não tinham entendido. No seu texto, ele tinha seqüência, algumas confusões, mas tinha seqüência. Mas na oralidade, ele ia e voltava, deixando aberta algumas situações, não fechava uma parte da história e já ia para outra. Além disso, excessivo uso de gírias, que nem todo mundo conhecia. Passado a resistência inicial, quando ele enfrentou, mudou a fala dele, e acho que foi pelo exercício da oralidade mesmo. Inclusive no uso de gírias. A capacidade de perceber o meio social e adequar a linguagem para ser entendido. Tem certas coisas que não é a escrita que traz, é a própria oralidade. Percebi, no texto escrito – que já tinha uma seqüência melhor que na oralidade – melhoras, principalmente na pontuação, e nas lacunas de frases.

Quando falei do arquétipo...Quando você conta, a gente não combina nada. Raramente te peço para contar uma história. Mas as vezes você conta umas histórias que eu vejo um significado muito forte. E aí eu vejo esta questão arquetípica, porque a gente não divide conteúdo de grupo, e você, com sua própria convivência, você percebe, mas não estando diariamente tem um limite muito grande. Mas eu acredito nesta percepção intuitiva, por que você traz uma histórias para sala que eu penso “nossa, mas se eu escolhesse, não seria tão perfeita neste momento.” E eu como professora, é inevitável, porque quando você sai, eu não fico trabalhando os conteúdos, mas eu observo as reações das crianças de acordo com os

conteúdos que eu percebo. Observo na hora. Algumas vezes, eu observei corporalmente nas crianças que tinham uma relação maior com este conteúdo, de se mobilizarem. É nesse sentido que eu acredito no poder terapêutico. Não é terapia, mas é terapêutico. Alguma coisa chegou ali. Mais do que uma consequência para as ações, mais do que uma sansão, é outra forma de chegar. E isto é um outro ganho que não se mede.

Algumas vezes eles querem desenhar a história que escutaram. E quando uma criança quer desenhar o que escutou, eu imagino, deve estar tão forte na sua cabeça aquelas imagens, que sentiu necessidade de expor.

Leyli Abdala Pires Boemer

Casada, dois filhos, 42 anos, professora, atua como bibliotecária do NDI-UFSC, instituição na qual ocupa, atualmente, o cargo de vice-diretora. Num de nossos primeiros contatos, fui convidado a participar de um debate, no NDI, com pessoas representantes do Pró-Ler e do Colégio de Aplicação-UFSC. Nesta ocasião, mencionada por Leyli no decorrer desta entrevista, enquanto as representantes do Pró-Ler afirmavam que a hora do conto, para cumprir com seus objetivos de fomento da leitura e o amor pelos livros, deveria ser um momento de leitura, sustentei a opinião – com uma fundamentação teórica ainda bem limitada, mas uma experiência já bastante rica – de que o que fazia as crianças buscarem os livros não seria tanto um amor pelos livros, mas pelo seu conteúdo: as histórias.

Eu escutava histórias, quando eu era pequena. A gente morava numa chácara, no Abraão, que dava na praia. A gente ficava, em noites estreladas, ou então debaixo de um abacateiro grande que tinha lá, e minha avó nos contava histórias. Histórias de Lobisomem, Pé Grande, de bruxa...Eu adorava estas histórias bem macabras. Depois a gente escutava barulho no mato, até via coisas, mas era tudo da imaginação, né? No inverno, era em volta do fogão a lenha. Meu avô também contava. Contava, de quando veio do Líbano. E meu avô paterno, também contava. Dizia que era verdade, mas era tudo mentira. Contava até para os amigos, lá na figueira de São José, tem pessoas antigas que ainda se lembram e contam pra gente, ele contava e contava e ia tecendo aquelas coisas, e inventava tudo na hora. Algumas coisas, depois ele escrevia.

Eu vivia na casa da minha tia com a minha avó materna, que me criava... Eu tinha que limpar a casa e tudo. Eu pegava a vassoura para varrer, mas eu tava com o livro na mão, e ela falava “Leila (ela me chamava de Leila), vem limpar essa casa de uma vez!” , eu dizia “Só um pouquinho, só um pouquinho que eu já ‘tou’ acabando”, mas ficava lendo. Eu gostava de ler, lia Agahta Christie, estas coisas, eu ficava no revezamento entre a leitura e a vassoura. Eu lia e gostava de sonhar, eu dizia que eu sonhava acordada, mas na verdade, eu me imaginava naquele personagem, e eu sonhava...Eu tinha aqueles delírios, né, e então eu dizia: “Vó, quando eu crescer, quero ser escrevinhadora” Aí ela dizia que para mim que não era, que era escritora, mas aquilo não entrava, era escrevinhadora, porque era da escrever, e eu gostava de escrever. Eu escrevia muita redação, escrevia assim, histórias mesmo, histórias da minha vida...histórias que eu imaginava. Modéstia a parte, eu era boa, na escola fazia redação para os amiguinhos todos, aí, quando chegava na minha vez, a nota era mais baixa, porque eu já não tinha mais idéia. Então, eu cresci neste ambiente.

Quando eu tinha 14 anos trabalhei na pastoral da igreja, fui fazer um trabalho de conscientização de massa, em Capoeiras, trabalhava com crianças pequenas, com jovens e adultos. E eu já me valia das histórias, porque eu via que eles gostavam, paravam para ouvir, prestar a atenção, e do teatro, que na época a gente também fazia teatro, tudo com o cunho social, crítico e politizador. Aquilo era como que um complemento para mim, porque eu entendia que só contar por contar, parece que não pegava. Então eu mexia muito meu corpo, era muito elétrica, fazia aquelas macaquices todas, sempre contei assim a história,

dramatizando, era uma coisa a mais para mim. Lá na favela, a gente convivia com gente da faculdade, eu bebia daquela fonte.

Então, uma coisa que foi bom para a época, mas que perdeu aquela coisa da fantasia, da magia, foi a intensidade que a gente tinha que trazer em cima das histórias e analisar os textos, se eles não eram ideológicos...Eram, claro, mas que ideologia eles traziam, qual era a moral da história, e a própria narrativa, tinha cuidado de não fazer da história um instrumento de massificação, alienação, sempre analisando, na história do lobo mau, quem era o lobo? O lobo era o presidente, ou era o prefeito, em casa, quem era o lobo, era o pai, quando o pai era mau, ou a mãe, que amarrava as crianças com corda no pé da mesa para ir trabalhar. As crianças traziam coisas muito sofridas na favela, e aquilo mexia muito com eles. Eu só fui perceber isto muito depois. Na época eu achava que aquilo era o certo, que tinha de fazer daquela forma. Eram pessoas reunidas que diziam pra gente, que tinha que pedagogizar a história, tornar mais formal e mais crítica. Naquele momento, eu relutei, mas depois eu achava que era importante. Então foi carregado de muito significado, de muita tristeza. Aquilo me fazia mal, bem no fundo, me fazia mal, mas aquela coisa, a gente era orientada, então tinha que fazer. Depois, saí da favela, cresci, fui morar em São Paulo, continuava a fazer este trabalho lá nas favelas do ABC.

Aquela premissa, que aquilo era uma máxima, a gente tinha que re-significar aquela história, tinha que, depois, fazer uma reflexão com eles, etc, etc. Então, aquela magia da história do lobo, ou da Cinderela, tinha que estar tirando aquela magia para trabalhar o conteúdo político. Aí eu trouxe este ranço também aqui para a universidade, trabalhei aqui no jardim do SINTUFSC, e embarcaram também na minha...Embarcaram na minha. Eu achava que tinha que fazer um estudo da história para a criança, que a gente tinha que se apropriar da história antes, tinha que ler este livro para não reforçar mesmo valores estereotipadas, valores da sociedade burguesa, da dominação, em cima das crianças. Porque eu também percebia que o uso que as colegas faziam, era um uso que reforçava mesmo. Então, eu não acho que aquela preocupação é totalmente errada, mas eu percebo o contexto, em que momento eu tenho que fazer uso daquela história, e esclarecer e fazer uso da reflexão.

Como a questão da morte, que foi muito forte para crianças de 5 anos, que uma avó tinha morrido, então depois da história eu tive que conversar. Mas é uma coisa complicada, porque eu sou espírita, e eu não posso passar isto para elas, porque é um valor que é meu, não é uma coisa universal. Eu não contava com este intuito, mas depois aparecia, eles mesmos questionavam, e a gente conversava. Às vezes, nem aparecia no grande grupo. Mas depois aparecia.

Eu vivi intensamente histórias de vida com estas pessoas, que eu percebia que elas podiam trazer aquele gigante adormecido, as vezes um gigante bom outras vezes, um gigante malvado, e eu acabava conseguindo que estas pessoas falassem. Estes conteúdos as pessoas é que traziam, não era mais eu que levava nada. Eu descobri isto, eu descobri pela experiência que isto não estava legal, porque eu queria resgatar a fantasia. Isto, por muito tempo, eu fazia escondido, a coisa de só ficar na fantasia.

Já falando no NDI, as pessoas queriam que eu trabalhasse coisas depois com eles, artes, música etc., etc, e eu achava “não, isto não está bom”. E tu me ajudaste, tu e a Gilka. As professoras pediam que eu contasse a história x ou y, a história que enfoque a questão da mordida, por exemplo, ou da briga, da partilha, então vocês dois, tu principalmente, que a Gilka eu ainda não conhecia, me deu aquela força para que eu não me preocupasse com isto. Eu tinha esta desconfiança, mas eu não tinha ninguém que fundamentasse isto. Então, vocês dois, mais assim, tu, meio que me autorizaram, e vou te dizer uma coisa, não foi fácil, porque

eu tinha que dizer, olha, o Sergio Bello, contador de histórias e a professora doutora (eu tinha que dizer porque, infelizmente dão muito valor a esta coisa de status), era o tempo todo eu trazendo vocês para me autorizar a fazer o que eu estava fazendo. E aqui no NDI, eu percebia mais isto porque, estas crianças têm um contexto social muito diferente das crianças com quem eu trabalhava.

Eu não queria botar nada nelas. Os pais eram professores, pessoas críticas, com cultura, eu queria resgatar a fantasia nestes seres que só queriam saber de computador, de Internet, de vídeo game. E eram umas crianças que não tinham afetividade com a gente. Eu chegava perto deles para abraçar, para beijar e elas saíam, limpavam o rosto, não queriam saber de nada. Então eu montei o projeto para contar histórias... Para ler histórias, porque para contar, elas não queriam. Eram sempre as professoras lendo as histórias. Eu não suportava, porque eu era muito solta, a coisa do teatro esteve sempre muito presente em mim. Então eu queria contar. Mas eu tinha medo, porque as pessoas não queriam que eu contasse. Queriam que eu mostrasse o livro, e as crianças tinham que ver. Na concepção das colegas, as crianças tinham que ver a figura, porque senão elas não iriam entender, e eu sempre apostei muito na criança. Pelo fato de eu sempre me reportar para a minha própria infância, eu sabia que elas iam imaginar. Eu vivi muito intensamente, eu sei que elas imaginam e eu sei que elas sabem muita coisa, porque na idade delas eu também sabia, eu era danada, eu sabia das coisas, eu questionava, não precisava daquelas gravuras para imaginar, porque os livros que eu lia não tinham gravura! Eu imaginava, imaginava...

Além disso, elas achavam que tinha que mostrar o livro para estimular a criança a gostar de ler. Mas minha avó não contava histórias de livro e eu gostava de ler. Tudo isto em cima da minha experiência, eu achava e fazia na intuição, porque eu ainda não tinha um Sergio Bello, uma doutora Gilka para dizerem “Leyli, faz que tu estás certa”. Eu buscava a linguagem da criança, falar a linguagem dela, porque eu sentia que aqui no NDI era tudo muito formal, muito acadêmica com as crianças, e eu interagia até com crianças que tinham dificuldade de interação. Então eu fiz este projeto. E agora, como rompe com a leitura? Quem me deu este suporte realmente foi tu, Sergio. Quero que tu coloques aí, na tua entrevista. Então, sofri bastante resistência.

Então eu comecei a vestir aquelas roupas, eu me fantasiava. Eles diziam “olha a Leyli. Às vezes eu vestia aquelas roupas, me pintava que parecia uma quenga, mas eu era uma princesa, imaginava e me comportava como uma princesa e eles viam uma princesa. Ou como uma velhinha... Eu vivia as histórias. Não queria nem saber se eles estavam gostando. Eu estava gostando, e se eu gostasse, com certeza eles também iriam gostar. Eu quebrei aquela coisa que eles tinham que ficar sentadinhos até o final. Eles participavam, às vezes a gente ia por caminhos bem complicados, eu pensava “e agora”, então eu dizia, “calma, calma senão a Leyli esquece a história”, e eles voltavam numa boa. Então interagiam, colocava eles também como personagens, fazia uma história dialogada, com muita participação. Isto tudo eu fazia pela intuição.

Então, com muito custo, as professoras foram vendo que o livro, mesmo que eu não mostrasse – e as vezes eu gosto de ler, de mostrar – com o livro a gente perde, porque eu gosto de olhar no olhinho deles, de ver o riso deles, ou do olhar de medo, espanto. E eu faço aquele olhar com eles, de surpresa, toda estas coisas o livro me tirava. Então, graças a tua contribuição, não só teórica, porque tu me dizias, “faça, Leyli, porque você é uma contadora de histórias”. Eu sempre fui professora, então não era contadora. E eu descobri que todos somos contadores através de ti e da Gilka. Então, uma nova ordem se estabeleceu. Era a Leyli, não mais a moça que cuida da biblioteca (para algumas pessoas que faziam de tudo para que eu não

fizesse este trabalho). Havia outras pessoas que acreditavam em mim, que gostavam, que curtiavam. Então, eu segui em frente. E o meu mundo eram só as crianças. Mas eu percebi que os adultos também iam gostar. E vocês dois também me ajudaram nisso.

Então, eu comecei a trabalhar com extensão, com professoras da rede. E isto foi aumentando. Foram reconhecendo, as professoras no NDI estão despertando para isto, já é o segundo congresso que eu conto história... Fazer com que o adulto sinta o prazer de ouvir a história, de fantasiar, de mergulhar no sonho. Então eu acho que pelo fato de a Leyli ter ficado conhecida como contadora, por ter participado de coisas maiores fora, então eu passei a fazer oficinas de contação de história, e as pessoas gostarem, hoje eu banco. Sou autoridade naquilo que eu digo e nas histórias que eu conto e transmito isto, porque eu estou forte, porque existe também um reconhecimento das pessoas com quem eu trabalho. E as pessoas perceberam que isto trouxe projeção até para o próprio NDI. Então, eu não sei hoje, se as pessoas aquelas que não acreditavam – passaram a acreditar porque se contagiaram com esta magia, o prazer de ouvir histórias, ou pela repercussão do trabalho. As pessoas têm orgulho de dizer que eu sou a contadora de histórias do NDI, elas vibram quando eu conto histórias.

Eu contava as histórias de manezinhos porque eu sou uma manezinha, e aqui a gente tem coisas muito lindas para contar. E eu queria que as nossas crianças, porque aqui a maioria é filho de gente de fora, eu queria que elas conhecessem a nossa cultura, mas antes eu tinha medo porque a gente falava a nossa linguagem e estaria deseducando as crianças por falar errado. Então, o mar é “mari”, “istepori”... E eles adoram, e muitos professores adoram, os pais gostam. Então, eu me sinto livre, porque a história despertou o gigante que eu tinha dentro de mim. A história, a narrativa, o poder falar, ser a protagonista, ali. Eu me sinto livre. Eu me sinto muito feliz. Eu ousei também, sair da biblioteca, contar na rua. É um espaço meu, e também eu acabo abrindo isto para outras pessoas.

Está sendo fantástico eu ter levado a contação de histórias – olha só aonde nós chegamos, “nós” porque eu ajudei com vocês a gestar isto que hoje está tão grande – de eu ter levado isto para os trabalhadores sem-terra, para os educadores de lá. Então, eles chegavam com aquelas histórias de vida tão tristes, de violência, de opressão de dificuldades, então eu deixava que eles colocassem, que dividissem aquilo com as pessoas, e todos nós chorávamos, aí, daqui a pouco, eles contando histórias felizes, que eles também têm coisas felizes para contar, até porque eles não foram sem terra a vida toda. Então, no início era uma história muito sofrida que eles traziam, e eu não senti necessidade de trabalhar com eles a teorização, aquela análise, nem falar sobre a importância da história. Bastava pra mim, como diz o rouxinol para o imperador, bastava para mim provocar lágrimas e sorrisos no rosto deles. Então, bastava para mim ver aqueles homens e mulheres contando histórias, as suas histórias, e depois ver eles buscando os livros que eu levava para eles também contarem outras histórias. Eles procuravam aqueles livros de histórias infantis, e levavam para o quarto. E eles levavam porque queriam, pois estava ali, para quem quisesse. E eles contavam aquelas histórias também, histórias deles, histórias da gente rir, no meio daquela amargura, daquela tristeza, histórias da vivência deles, da infância deles, no meio disso muitas gargalhadas. Levar alegria e despertar, também neles aquele gigante, porque eles têm muita coisa para falar, para dar, não só viver aquela tristeza do dia a dia, aquela coisa pela terra, aquele enfrentamento com a polícia, o governo...mas ter um momento de prazer. E ninguém queria perder. Se bobeasse, a gente entrava a noite contando histórias, ouvindo histórias.

A narrativa, primeiro era pouquinho, era sofrido. Aí, depois, nos encontros que se seguiam, eles iam indo, o próprio vocabulário ampliava. E eu dizia para eles da importância da palavra, não só daquela palavra de ordem, da luta, mas a cultura da palavra do prazer, da

beleza. E cada homem e mulher, que vinha de lugares diferentes, que eles traziam a sua individualidade, a sua singularidade, que cada um tinha a sua cultura e que eles na podiam se desaculturar, mesmo que fosse dentro de um coletivo, fosse tudo em função do coletivo, eles tinham a sua história, a história da sua cultura. E eles colocavam isto na narrativa e depois eles escreviam. Tinha uma noite que era para escrever as histórias. Tu não tens noção – eu tenho para te mostrar – as poesias que eles faziam, as paródias. Tudo isto fruto do que? Eles passaram a acreditar que eles podiam, tinham coisa para contar a partir das histórias que eles contavam. Era usar a contação de histórias para trabalhar a auto-estima daqueles homens e mulheres. Despertar. Tirar o medo de se expressar, o medo de escrever. Então a contação de histórias na educação de jovens e adultos no movimento sem terra foi uma grande novidade. No ano passado, teve o encontro regional, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, no Paraná, e estava lá, na programação, oficina de contação de história, com a Leyli. E encheu, e foi muito gostoso todos contando histórias.

Uma das coisas que eu vejo de bastante importância, tanto para as crianças, como para os adultos, é o despertar do desejo, nestas crianças, nestes homens e mulheres, não só de registrarem, de serem autores de suas próprias histórias, mas também de ler, porque, eu digo, quanto mais a gente lê, mais a gente se liberta. Este foi o meu processo.

Eu gosto de ler porque, eu acho, eu gostava de ouvir e imaginar. Me sinto muito carregada de significado, a vida para mim sempre foi muito intensa, e aí a leitura... não livros científicos, isto é para estudar, é uma necessidade, é diferente de ler histórias, de um romance. Fica uma pessoa mais sensível, mais humana, ter alguma coisa bonita para dizer para as pessoas, lutar por um mundo melhor. Para mim a história trouxe isto, fazer a ponte entre o mundo real e a fantasia.

Tem muitas coisas que para a gente pode ser fantasiosa, mas que pode acontecer. Quando eu imagino que sou uma princesa, uma criança com dificuldade, uma sem-terra, ela começa a sentir que é uma princesa, a se valorizar, olhar no olho do outro, ela fala com o corpo dela, com as vísceras, se arrepiar quando fala, é energia que faz a gente ir sem medo de ser feliz, pleitear um emprego, de falar quando a gente está sendo injustiçada, seja na fila do banco, seja no ônibus, porque a gente consegue se colocar como personagem principal das histórias, da história de vida, a história real. Eu, hoje, não tenho vergonha, não tenho medo de falar com ninguém nessa minha vida, nem com doutor, nem com faxineiro, nem com presidente, nem com governador. Eu posso ser o que eu quiser naquele momento... Posso ser uma rainha forte, mas também posso ser uma mendiga quando tenho que ser, quando tem pessoas que precisam mais de mim, que eles possam se sentir aconchegados. Então, para os sem-terra, eu sou uma camponesa.

Eu procuro criar um clima antes durante e depois, mas é a história que faz o clima, das pessoas se encontrando, se aproximando. Eu acredito porque eu trago isto de berço, da minha infância, mas também acredito, porque eu vivo isto, as pessoas que nunca contaram histórias... uma vez eu tive que segurar uma mulher de cinquenta anos, fiquei atrás dela e apertei segurando o estômago, porque ela estava com medo, intuição mesmo, de dar força, e ela disse as quatro primeiras palavras e na quinta a palavra já foi soltando e a mulher já foi pegando um negócio... quando eu vi isto eu disse “criei um monstro, o discípulo passou o mestre”. Eles percebem que também são contadores, que eles contam também desde criança, e que a vida da gente é história pura, é isto o que nos constitui enquanto seres humanos, é isto o que nos faz registrar a nossa cultura, o conhecimento produzido, é a história que o pedreiro, o médico, o faxineiro, do lixeiro, do professor, a história que a gente constrói. Então é essa valorização da história de cada um para se sentir um ser no mundo. Então aí eu acho que eu

consigo...eu acho não, eu tenho certeza, porque as pessoas vão se colocando, e não é no primeiro dia não, é um trabalho que vai tecendo, como a aranha que vai tecendo a sua teia, a gente vai tecendo, como se fosse uma poção mágica que a gente vai botando um pouco de tudo, de alegria, de simplicidade, de elasticidade do corpo, de toque, de olhar, de brincadeira...

Rita de Cássia Cruz

Professora, atualmente leciona com turma com crianças a partir de três anos, com inclusão de alunos especiais, em idades variadas. Mora no município de Navegantes, onde nasceu, mas trabalha atualmente numa escola particular em Balneário Camboriú. Nos conhecemos no primeiro semestre de 2002, quando participou do curso de Formação de Contadores de Histórias, que ministrei em Itajaí, promovido pelo SESC.

Esta entrevista foi realizada numa sala da escola onde trabalha. Rita estava muito contente com a repercussão do seu trabalho, que havia sido motivo de registro jornalístico naquela semana.

Quando eu era pequena, ninguém tinha televisão. Anotecia, não tinha nada para fazer, a gente tava cansada de tanto brincar durante o dia, e à noite era com a minha tia, com a minha mãe...E ali então, em volta do fogão à lenha, ouvindo história. Elas falavam que era histórias verdadeiras, histórias de terror, e a gente ficava apavorada, mas queria ouvir. Igual às crianças hoje, que a gente conta, elas ficam com medo mas querem ouvir. E isto foi por muito tempo, porque custou a ir a televisão lá, pra este lugar, em Navegantes. E quando ela chegou, nem todos podiam comprar.

E a minha tia contadora de histórias maior da família, esta comprou. Acabou um pouco do encanto assim. Todo mundo ia para a casa dela assistir televisão, os chinelinhos na porta, um do ladinho do outro... Antes, a gente ia lá para ouvir história, né? E ela parou de contar. Com a televisão. Até contava uma vez ou outra, de vez em quando. Hoje ela ainda conta para os bisnetos. Eu fui lá, porque ela contou uma história linda para mim, para lembrar, mas ela diz assim, que como ela parou, algumas ela esqueceu. Então, quando a gente pede, às vezes ela chega numa parte que ela diz “ah, eu não consigo lembrar”. Ela já ta velhinha.

Então, minha mãe contava, mas contava menos. Minha outra tia também, contava menos. A maior contadora era a que tinha maior aquisição, que pode comprar a televisão... Que foi o que acabou com um pouco da história.

Na minha casa, livro de história ninguém comprava porque não tinha dinheiro. Eu tinha histórias na escola, que também eram poucas. A professora não contava muito. De vez em quando, lia. Livro de história era só a cartilha. Eu tive mais contato quando comecei eu a comprar meus livros, bem mais tarde, demorou muito. E mais forte quando eu comecei a trabalhar na educação.

Na minha formação de professora, isto era bem fraco, para formar professores, tanto para mim como para as outras colegas. Na faculdade, a parte de literatura infantil que eu tive foi tão, assim, tão fraca, eu vendo todos estes caminhos que tem hoje, era só ler e técnicas de trabalho pedagógico com as histórias, era esta a fórmula. Isto era bem pouco. Esta aula era uma vez no mês e foram três meses, e ela fazia trabalhos de ler e discutir. Antes era mais no autor, porque daquele autor, trabalhar literatura. Outros trabalhos pedagógicos com o texto, a parte da história que mais gostou, ou o contato com as letras... No ginásio, eu tive uma professora de português, que esta sim, esta estimulava mais. Eu tive um ano com ela...ou dois. Ela trazia alguns livros e emprestava, e pedia para a gente contar. E eu gostava de contar. Eu era super envergonhada, sempre levantava a mão para contar. Às vezes nem era aquele livro que eu queria, mas como eu gostava de história, eu gostava de contar. Eu me lembro que, com todo o

meu medo, eu levantava assim a mão. [fazendo o gesto relutante de levantar uma mão tensa] Porque eu gostava da história, porque eu gostava de ouvir, quando eu era pequena, Eu acho que partiu daí. Foi da infância

Depois, eu tenho uma amiga que me dava muito livro de presente. E geralmente, os livros que ela me dava de presente, assim, quase como uma adivinha. Quando eu tava muito mal com a vida, aquele livro vinha a calhar, para ler uma boa história. Acho que como acontece com os alunos, mexe muito com o emocional.

Essa professora de português, hoje é minha ex-cunhada, e foi a Vilma, que também fez o curso⁴⁰ Uma coisa que eu me lembro é que a gente podia interpretar, contar do nosso jeito. E isto era conteúdo. Era a única professora que eu me lembro de fazer uma coisa assim. Era 77, 78, o nome dela era Vilma Medeiros Matos.

Quando eu comecei a trabalhar, eu contava histórias para os meus alunos, mas eu só contava quando era história inventada por mim. As outras eu lia. Eu lia bastante histórias para os meus alunos. Mesmo com o livro na mão eu imitava vozes, assim, porque eles gostavam. Eu contava porque eles gostavam, eu achava que eu não sabia contar histórias, mas eles paravam para ouvir, então eu achava que eles gostavam, e eu contava, né... Então eu vejo que se eu tivesse feito antes um curso como este, como seria melhor, eu ter trabalhado antes, na educação. Eu gostava mas ficava uma coisa meio adormecida.

Depois que eu virei professora, a história, na época do município, era uma coisa cobrada para a gramática. Tinha aquela parte de interpretação de texto. E na educação infantil, era no SESI, lá tinha toda uma abertura de metodologia, era melhor, tu não precisava contar com aquela cobrança com o currículo, contava por prazer, e isto era melhor, eles sempre gostavam. Sempre traziam um livro para eu ler, ou para contar, eles achavam que era só eu olhar o livro que eu já ia saber contar. Na prefeitura, não, estava sempre vinculado a um conteúdo, sempre lida. Eram alunos pobres, não tinham livros em casa, e na escola era só o livro didático. No SESI, eram os livros infantis que eu escolhia, que eles escolhiam; nós íamos para a biblioteca duas vezes na semana, existia uma oferta maior, livros muito bons.

Depois do curso, eu deixei um pouco de ler. Ainda leio, mas eu passei a narrar. E como ajudou, a mudança do grupo quando eu comecei a contar de histórias. Eu acho que todas as professoras deveriam ser obrigadas a ter uma formação assim, parte do currículo mesmo. Eu comecei na FUCABEM, na época sem magistério e sem experiência nenhuma, com meninos de rua, eu precisava ganhar dinheiro, eles eram maiores que eu, eles nem ouviam a gente, mas eu contava histórias e eles paravam.

Então hoje, eu entendo, aqueles que tem contadores, aprendem a ouvir histórias, conversas, aprendem a conversar. Por experiência mesmo, meus alunos mesmo...por mais que eles sejam bagunceiros, conversadores, elétricos, a hora da história, aquele “Era uma vez”, assim, é uma coisa mágica. Não tem que ter aula sem história. Pra mim, hoje, é como um dia sem sol. E eu vejo a importância disso, na socialização entre eles, a atenção, na memorização, ajuda a adquirir conhecimentos...Outro dia eu escutei lá em Florianópolis na maratona,⁴¹ pela Ilaine⁴²...ela falou do surrão e do bordão. Então eu procurei no dicionário, e fiquei sabendo, antigamente se chamava de surrão um saco de couro, e bordão é como a gente chama bastão.

⁴⁰ Curso de formação de contadores de histórias pelo SESC-Itajaí, realizado no primeiro semestre de 2002, do qual fui ministrante.

⁴¹ Primeira maratona de contos de Florianópolis, realizada em outubro de 2003. numa promoção do SESC – SC, e da UFSC.

⁴² Ilaine Mello, atriz e contadora de histórias, de Joinville, atua como coordenadora em oficinas do SESC e também participa do projeto Baú de Histórias.

Então, quando eu conto, eu passo esta informação, eles não esquecem mais. Como seu José. Quando ele conta, faz a gente se situar geograficamente no mapa.⁴³ Principalmente muda na relação do grupo, a socialização, o amor que eles têm entre eles, mais sensíveis. Eu estou contando bastante, e estou vendo o quanto muda. E a gente pode repetir muitas vezes a mesma história.

Na minha turma tem excelentes contadores de histórias. É de chorar, ver eles contando. Uma menina de quatro anos, Sergio, ela inventou uma história tão linda, eu queria ter gravado. E no final ela falou assim: “e esta história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”. Eu chorei ouvindo. Os pais dizem “ah, eles estão contando igual a ti, histórias”. Eles interpretam, eles botam gestos, a voz, eles estão botando vida, corpo. Neste grupo desta colônia [de férias] são poucos os meus alunos, e eu vejo mais a diferença. Mas eles também já estão parando para ouvir. Mais que no começo. Deveria ser obrigado, para os professores, na sua formação. E tem muitos contadores de histórias por aí que já se formaram, mas assim, o estudo, o sentido do porquê, como muda, né? A consciência, porque antes eu contava mas não tinha esta consciência de agora. Contava, por que eu gostava de ouvir, ou por que era mais uma forma de distrair.

Aqui na escola eu fiz um projeto. Os pais vinham no final das aulas um pouco mais cedo, e eu contava histórias. Muitos começaram a recontar em casa, as crianças contavam e eles vinham me pedir mais histórias. Esta nota que saiu no jornal é de uma mãe que tem filho aqui.

Eu fui uma pessoa que sempre me impus no meu trabalho. Então, nunca senti me barrarem eu me fazia respeitar. Aqui na creche é mais difícil, trabalhar com bem pequenos. Então, pra contar histórias, tem que ter alguma coisa para eles verem, para chamar a atenção. E agora, chega no final do ano, eles já estão fazendo dois anos, já param para ouvir, já vão fazendo a roda...é um aprendizado, e isto não está no currículo da creche. Mas eu não fiz o que estava no currículo, eu disse para elas. Se elas acham que podem fazer melhor, então elas façam do jeito delas. Então, ninguém se mete. [risos] Às vezes eu acho que sou muito turrone mesmo

O meu jeito...pros menores, gosto de usar alguma coisa...Ou fantoche, ou teatro de sombra, ou um pano na minha mão. Um pouco maiores, eu conto. Às vezes, um apito para imitar um passarinho, um tambor, mas não precisa. Nunca conto caracterizada. Eu gosto de ser eu mesma, às vezes com alguma coisa na mão, mas nem sempre. Eu não sei se eu saberia contar assim, sem ser eu.

É tão engraçado... Outro dia veio um teatro aqui, “O menino do dedo verde. Eu nunca assisti esta peça, nem li o livro. Mas as crianças olhavam para mim assim [olhar cúmplice] e diziam “eles pensam que tu não sabes”. Eles pensam que eu sei tudo. Mas eu sempre digo que eu leio. E eu vejo que mudaram os presentes na sala. Agora, o que mais vem é livro, de presente. E eles trazem muito livro para cá, e pedem contar aquela, como se eu soubesse. É um elo, para conquistar as crianças, o afeto. Este “Era uma vez” é uma magia. E eu quero melhorar mais ainda. Eles te reconhecem. Tu nem te lembra mais, eu vou em alguns lugares e eles te reconhecem. A minha vida, ela melhorou. Tem coisas mais organizadas, depois daquele curso, por causa das histórias. Eu não sei em que parte aconteceu isto, onde foi, entende? Mas eu sei, hoje, que tem coisas que eu quero, tem coisas que eu não quero, tudo está mais estruturado,

⁴³ José é professor de administração na UNIVALI, oficial reformado da marinha e participa do grupo de contadores de histórias de Itajaí. Conta histórias de seus tempos de marinheiro. Ele nunca se utiliza de gravuras ou mapas em suas performances.

mais claro. Até aceitar algumas coisas que eu não gosto, a história te leva a isto. Estou mais resolvida, é esta a palavra. Acho que precisa menos de divã do psicólogo. Sai mais barato.[risos] Estou mais feliz.

Daniel Rosa dos Santos

Casado, pai de uma menina com idade de um ano e meio . Formado em psicologia, atualmente ocupa a função de técnico de cultura, no SESC-Itajaí, cujas atribuições são a produção de eventos culturais, entre elas o curso de formação de contadores de histórias, e a coordenação das atividades da biblioteca da unidade. Além disso, e por sua iniciativa, atua como contador de histórias na escola infantil, também na unidade do SESC, através de encontros semanais com as crianças. Originário de Lages, hoje mora e trabalha em Itajaí.

Ao longo de muitos contatos de trabalho, nos tornamos amigos. Esta entrevista foi realizada na praia dos Amores, divisa dos municípios Balneário Camboriú e Itajaí..

Minha mãe contava muita história. A fama lá na família era essa. Ela sempre queria acampar com a “galera”, então, histórias de assombração, para assustar a piaçada, os primos.... Outro dia estava conversando com a minha irmã, e ela lembrou disso. Então, minha mãe sempre contou muita história, a família tinha uma chácara, então ela saía com a piaçada para o meio do mato, e contava histórias. Tinha um fogão a lenha, no inverno era dentro de casa, perto do fogão, na mesa da cozinha, ou ia para o sol, no inverno...Não era seguido, a toda hora, mas sempre acontecia. Tanto é que, esses tempos, eu fiquei sabendo que ela foi acampar com uma sobrinha e outras crianças. Ela continua contando histórias.

E meu pai também contava histórias. Ele era viajante, e contava história de alguma coisa assim, e contava histórias do exército. Mas o que eu me lembro mais forte, é que a gente acampava, no quintal de casa, ou ia dormir todo mundo lá em casa, uns quatro ou cinco, aquela galerinha da rua, não tinha nem dez anos, tipo sexta-feira à noite, pra contar histórias de terror. Nós mesmos. Mas tinha um cara, que a gente gostava mais, que era o Maqueca. Era o mais velho, mas não tinha uma diferença assim muito grande. Isto, quando eu tinha uns oito ou nove anos, até...quinze. O Maqueca faz histórias em quadrinho...Mas a história do Maqueca é que o avô dele morava num sítio, então ele conhecia mais histórias e mais legais, porque ele ia para o sítio do avô dele. Algumas eu ouvi minha mãe contar. Ele dizia que tinha acontecido com ele, mas algumas eu depois já li. Tanto ouvi a versão dele, como da minha mãe, como noutros lugares...São histórias que estão por aí. O mais forte que eu lembro eram estes acampamentos, essas rodinhas entre a piazzinha. A gente tinha um clubinho, coisa de piazzada, fazia comida no mato e rolava sempre estas histórias. O Maqueca era o que desenhava... Até hoje, ele faz quadrinho, muito bem. Marcos era o nome dele, mas a gente chamava o Maqueca, todo o mundo tinha apelido... Ele fazia histórias com personagens que éramos nós, mas quando reunia para contar histórias, ele contava as histórias do avô dele, da tia dele, de um outro tio dele. “ eu tava no sítio, aconteceu isso, veio um lobisomem...” Uma vez, a gente foi acampar num sítio de um amigo do meu pai, eu me lembro que eu era bem pequeno, e o capataz contou muuita história, minha mãe contou muuita história. Então, volta e meia tinha uma situação, tinha alguém contando histórias.

E depois, mas antes ainda de eu fazer o curso e saber que existia contador de histórias, outro dia comecei a lembrar, depois na minha adolescência, eu participava de um grupo de jovens, nós pirávamos nas histórias do rei Arthur. Então, todo mundo leu a Lemos as

Brumas de Avalon, outras coisas, e comentava uns com os outros...não estávamos contando histórias. Mas estava sempre naquilo.

Mas a gente vive contando histórias. Durante a adolescência, nossos primeiros namoros, a gente tava e ta sempre contando histórias. Mas minha lembrança mais forte com histórias foi naqueles momentos com o Maqueca.

A primeira vez que pensei sobre contar histórias foi quando fiz o curso em Joinville⁴⁴ porque até então...Porque, até eu fui lá sabendo que iria fazer um curso de contação de histórias, e tal, mas... não liguei o nome com a pessoa...No curso eu pensei “oh, existe isso?” Entendi aquela ligação que até hoje é muito forte com as histórias, Avalon, as lendas arturianas...Foi uma época muito legal. Era um grupo de jovens, patrocinado pela maçonaria...Tinha uma iniciação...Tinha uns rituais, toda uma coisa assim...Só que, na prática, o grande barato era aquilo extra-oficial. Eu considero, na verdade, que foi ali, e algumas pessoas são amigos, outros, passado, mas eu considero que me abriu para ver que tem muito mais coisa por aí do que parece que tem à disposição. Foi onde eu comecei a, sei lá, como uma busca por alguma coisa.

A história, hoje, ela me traz muito esta vivência ali. Não que seja uma coisa nostálgica, mas a coisa boa daquilo ali, penso hoje, usava muito a criação das imagens mentais. Imagens que me alimentavam, nas músicas que eu ouvia, até hoje: Black Sabat, Jethro, Magics...Todas as histórias das bandas, não só o primeiro cantor com quem a banda formou, mas os rituais de magia, ou quando eles iam gravar num castelo na escócia, então, sempre aquela coisa arturiana. Acho que foi por aí que eu fui pego. Isto aí me pegou. Hoje eu acho que tem muito mais coisa, mas foi por aí que me pegou. A imaginação. “Que legal, isto aqui, vou fazer um trabalho com a fantasia”. E aí, sem medo de nada, com consciência do que tu estás fazendo.

Porque o cara, lá pelas tantas, fica com medo “pô, tou ficando louco? Sonhando com castelos, princesas” E o porque disso, porque me falava muito, eu me identificava, me identifico muito com muitas histórias. Então, pela minha formação também, hoje eu vejo a importância das histórias vai por aí. As histórias vão dando base para a personalidade das pessoas. O ser humano inventou a cultura, não é atoa. Não é “pode influenciar”. Influencia. E mesmo a nossa cultura globalizada pós-moderna ocidental, tem sua história. Atualizada todos os dias. O que está sempre a literatura falando, sempre o ser humano, todo o conhecimento, o ser humano está sempre falando de si, sempre respondendo as mesmas perguntinhas básicas: quem sou eu, de onde vim, onde estou, para onde vou. Quem sou eu. Eu acho que as histórias ajudam, como a Rita⁴⁵ formulou, “ta mais claro pra mim” o que eu quero, quais são as escolhas que eu quero, o que eu não quero, até aceitar o que eu não posso mudar disso que eu não quero. Acho que as histórias trazem isto. Por isto que eu vejo, adolescente que estão assistindo Malhação, e desligam dizendo “não, não, vamos ouvir histórias” e desligam a televisão para ouvir histórias. Isto aconteceu no SESC.

Eu conto histórias para a educação infantil, lá no SESC. Aí, este ano começou o projeto para adolescentes e pré-adolescentes, quiseram também escutar histórias. Mas não tem horário fixo, eles mandam chamar [nos horários em que está na biblioteca]. Então, um deles marcou para as cinco. Eu cheguei lá, ninguém sabia, todo mundo deitado, vendo Malhação, eu disse que vinha noutra hora. Todo mundo, não só aquele, “não, não, a gente quer ouvir

⁴⁴ Daniel, por solicitação da coordenação regional de cultura, do SESC, participou do curso que ministrei nesta cidade, em 2001, uma vez que estas oficinas seriam oferecidas também em Itajaí.

⁴⁵ Ver entrevista.

história”, e desligaram a televisão. Adolescentes! Então, alguma coisa há aí, que é mais forte que a televisão.

Como eu falei antes, eu fui pego ali [no curso], pela coisa da imaginação, e pensar que ainda hoje existe isso, tem lugar para esta figura, alguém que vem contar história, que vem trazer isto, apesar de hoje parecer que está tudo aí... E eu aproveitei a oportunidade. Eu tinha acesso, ali, era uma coisa que interessava para eles, “posso vir contar histórias?”. É tão bom contar, e eu tinha onde contar, então aproveitei, pensei, vou contar. E estou contando semanalmente, ali, desde outubro de 2001. Quando terminou o curso, eu já comecei ali. Agora eu não sei, porque a educação mudou de coordenação.

Neste ano, estou em dúvida se vai acontecer de novo. A criançada quer, a maioria das professoras acham bom, mas eu não sinto mais boa vontade da coordenação e de algumas professoras. O que tu vês é o pessoal querendo histórias pra trabalhar algum conteúdo, elas pedem se eu tenho histórias de páscoa, ou isto, ou aquilo. Eu estou na biblioteca, eu até procuro, mas dou para elas contarem. E muito como momento pra passar o tempo, não sabem o que fazer com as crianças. Algumas contam, outras lêem, mas parece que elas não se tocam do que isto pode significar. Tem outras possibilidades de explorar aquilo ali.

As crianças adoram, a gente está sempre buscando melhorar, mas eles adoram. Algumas vezes, tu olhas para trás, e sabe, tava horrível, mas eles gostam sempre. Para eles, o principal não era a minha atuação, o principal estava lá, é a história. Foi, então, o que me levou a perguntar, “o que acontece ali”. Minha grande questão é o ser humano, tentar entender um pouco mais. E a criançada começa a falar mais, começa a ir mais na biblioteca, começa a ler mais. Até está se criando uma coisa legal, o pessoal começa a se encontrar na biblioteca, a se interessar por poesia... Criou-se um movimento de busca neles que eu acho... A gente vive numa sociedade voltada para se acomodar. Vivemos infelizes, mas satisfeitos, e ali eu vejo coisas que eu considero como vida, o sujeito saiu do seu lugar comum e foi em busca de mais histórias, mexeu, criou-se um movimento. A gente tem que ir em busca da vida. A gente vive de um jeito que é tudo contra isto, mas a verdade que a saúde é isto, a saúde é sempre uma nova jornada do herói. São as mil e uma noites. Terminou uma, já começa outra história. As histórias, o que eu acho rico, é que elas trazem diversas possibilidades. Às vezes, você não tem consciência, está lá no teu inconsciente. Mas teu inconsciente está trabalhando... Claro, não é receita, não se pode levar ao pé da letra, mas se pode encarar a vida como uma aventura, qual o próximo passo da jornada. Nas histórias que a gente, mesmo sem saber, se identifica, é uma maneira de se afastar de uma coisa que está vivendo, que quando a gente está imersa, não entende. E a gente vive aventuras simultâneas. Posso estar numa jornada emocional, uma jornada profissional, uma jornada de estudos.

Isto tudo ainda é muito novo, e eu tenho que estudar muito. Recém eu estou... Aquele texto que eu escrevi lá já seria outro, algumas coisas, hoje, seriam até contraditório com o que eu escrevi. Mas era o tanto de informação que eu tinha naquele momento. Quando eu escrevi o texto é que começou a cair a ficha, “ah, mas eu já tive contadores de histórias na minha vida. Minha mãe era contadora de histórias, até meu pai era contador de histórias. Então, eu pensei, “ah, é por isto que eu gostei tanto”. Já era familiar. Quando eu escrevi foi o primeiro... sabe, quando tu escreve, é uma coisa que está na cabeça, mas quando tu vê no papel... assimila melhor aquilo... O fato de eu escrever o texto me trouxe consciência do meu processo. Uma possibilidade de pensar sobre o que eu estou falando.

E a coisa vai além. A gente podia fazer uma analogia da nossa mente com um computador. Mas o nosso cérebro é o único computador que, quanto mais funciona, melhor funciona. É o único computador que, quanto mais informação mais conteúdos você joga,

melhor ele funciona, eu vejo pela Flora, as conexões. A gente vive numa sociedade, onde a maioria dos meios de comunicação prega como que o fim da história. Não tem mais processo, é assim e acabou. A gente vive numa sociedade de discurso único. Se o sujeito vem crescendo com estas informações, mas tu estás oferecendo histórias, são outras fontes, eu digo, é como botar vírus nesses computadores muito fechadinhos.

Pode ser até loucura, mas eu cheguei a um ponto da minha vida, que me perguntei, “que pessoa sou eu, o que eu quero da minha vida, que posição vou tomar?” Eu não gosto de muita coisa no mundo, quero mudar, tenho a pretensão de não passar em branco [risos] não quero passar ileso. Que profissional vou ser, como me colocar. Não é só “eu preciso ganhar dinheiro, eu preciso me sustentar”. Eu preciso ter um motivo, entende? Eu vivo muito a jornada do herói. A minha jornada é essa, fazer alguma coisa no sentido de mudança, e aí são vários meios, várias formas, e foi a mais eficiente, a mais prazerosa e a mais interessante forma que eu achei foi, justamente, através das histórias, que eu acho que tem mais efeito. Trabalho clínico, é muito conta a gotas, às vezes nem dá certo. As histórias são sutis, por isto que eu digo que é botar vírus, porque o nego nem sabe. Psicologia é isto. As histórias te dão material para tu construir teus significados. E para evitar a manipulação, é por isto que você vai contar tantas histórias que puder trazer, por isto que você vai trazer tantos contadores quanto puder trazer, quem escuta é que vais escolher, o que vai levar. Quem conta é quem escolhe, o que vai levar. Manipulação é querer contar uma história única. Se eu estou trazendo histórias, e histórias, e histórias, pode passar batido, pode ficar alguma coisa, mas quem escuta é quem vai decidir.

Quando eu escolho histórias, são histórias que eu gostei. Eu sou o primeiro ouvinte. Mas, como eu digo, para não haver o perigo de manipulação, muitos contadores de histórias, sempre. Muitas histórias sendo contadas. Mas meu objetivo não é exatamente terapêutico. Só se for encarado como preventivo. É interessante o trabalho clínico, eu acho, mas particularmente, a gente está precisando atingir mais gente, não dá para ficar um por um, ali. Um trabalho de psicologia preventiva. Vou tentando me embasar, mas esta é uma coisa que eu acredito. Pode parecer meio romântico, mas fazer o quê, se parece que dá certo?

Eu mais me preparo contando. É uma coisa que eu me cobro, que eu tenho que ensaiar mais, mas eu já saio contando, e é contando que a história vais saindo mais bem contada. Conto para a minha mulher, conto para um, conto para outro, até que eu começo a contar para mais gente. Mas às vezes já conto direto para as crianças. E eu vejo que minha contação sai melhor quando? Não é quando eu planejo este ou aquele efeito...é quando eu vejo na imaginação tudo o que eu estou contando. Quando eu consigo entrar mesmo na história. É onde eu mais eu sinto prazer. Mas, por mais que tu não estejas no dia, por mais que tu não consiga viajar, as pessoas gostam de escutar. O grande barato é contar mesmo. E eu não consigo ...Eu sou o Daniel que conta histórias. Claro que quando estou contando uma história não é a mesma coisa que quando estou conversando. Mas também não muda tanto. Eu não sou um personagem. Eu não sou “o narrador”, eu sou o Daniel e estou contando uma história. Claro, dependendo da história uso algum adereço, como o tamborzinho na história do homem de açúcar, a gente usa uns truquezinhos, vai experimentando para ficar mais bonito. Mas não caracteriza... Por isto eu pensei quando falaram no último curso “como assim **espetáculo**? Simplesmente vou contar histórias, ora. Como assim vou contar essa mesma história pra vocês

três, quatro vezes? ⁴⁶ Claro que eu entendi que era para aperfeiçoar, para burilar a performance, mas o bom é ouvir história nova, então eu custei a entender. Mas, para isto, botei na minha cabeça que eu quero ouvir mais. Não lembro quem falou, onde eu escutei que o grande segredo do contador de história é se ele é um bom ouvitor. E é verdade. A gente ouvindo o José...pronto. Tu vais na maratona, nossa, quanta gente, contando de um monte de jeito diferente. Não se resume a coisa, como em alguns momentos a gente pode pensar, ou se conta do jeito do Sergio, ou se conta do jeito do...Celso⁴⁷. Ou conta mais assim, ou mais teatral. Não existe isto, o pessoal do teatro conta das maneiras mais diferentes. Aí, quem não é do teatro, mais diferente ainda. Eu vi senhoras, contando histórias de bruxa...claro, eu tenho uma preocupação com performance, mas não de ser performático.

Esta é um pouco minha utopia, e minha militância. As histórias meio que deram sentido para a minha vida. Já tenho um motivo para quere envelhecer. Quero continuar contando muitas histórias, virar um velho contador de histórias.

⁴⁶ Daniel se reporta aqui ao curso de Formação de Contadores de Histórias, nível II, promovido pelo SESC como projeto piloto no segundo semestre de 2003, no qual, após a formação, que incluía estudo de textos e exercícios de performance com direção três formadores, ao final do qual os participantes deveriam apresentar um espetáculo público.

⁴⁷ Celso Sisto, contador de histórias, ator, escritor e ilustrador.

E foram felizes para sempre.

A história de Fátima, a fiandeira

Numa cidade longínqua, vivia uma jovem chamada Fátima, filha de um próspero fiandeiro. Um dia seu pai lhe disse:

- Filha, faremos uma viagem, pois tenho negócios a fazer. Venha junto, pois talvez você encontre algum jovem que te agrade, em boa posição, com quem possas então te casar.

Iniciaram então uma viagem por mar, indo de reino em reino; o pai cuidando dos negócios, Fátima, sonhando co o homem com quem iria se casar. Mas um dia, quando estavam em alto mar, foram atingidos por uma terrível tempestade. O navio naufragou. Fátima foi arrastada pelas ondas até uma praia desconhecida, única sobrevivente do naufrágio.

Enquanto vagava pela praia, uma família de tecelões a encontrou. Embora fossem pobres, levaram-na para sua humilde casa e ensinaram-lhe seu trabalho. Assim, Fátima iniciou nova vida. Passado algum tempo, e com o carinho recebido daquela gente, voltou a ser feliz. Porém um dia, quando estava na praia, um bando de mercadores de escravos desembarcou e levou-a, junto com outros cativos. Levaram-na para um reino, na direção do oriente e venderam-na como escrava.

No mercado de escravos, homem de nobre coração, apiedando-se daquela triste jovem, resolveu comprá-la. Levou Fátima para casa, pretendendo dar-lhe um trabalho leve, pensando que ela poderia fazer companhia para sua esposa. Pouco tempo estava Fátima naquela casa, quando o patrão, que era dono de uma serraria, teve uma grande perda nos negócios. Não poderia mais pagar seus empregados, e assim a própria esposa e Fátima (que era grata por seu resgate do mercado de escravos), passaram a trabalhar na fabricação de mastros.

Aos poucos, os negócios da serraria foram se recuperando e Fátima passou a ser o braço direito do patrão, sua ajudante de confiança.

Um dia, ele lhe disse que queria que ela levasse um carregamento de mastros a uma ilha distante. Eram clientes novos e o patrão confiava a ela o negócio.

Fátima partiu. Quis o destino que novamente seu navio naufragasse, quando estavam perto da costa da China. Outra vez, Fátima era jogada como náufraga em um país desconhecido. Novamente, houve quem a ajudasse, e não foi difícil encontrar um intérprete para ela, que com suas viagens, já compreendia bem mais do que sua língua materna.

Por aqueles tempos, reinava na China um jovem imperador. Curioso das coisas do mundo, gostava de ouvir histórias dos viajantes que lhe contavam de terras distantes e países exóticos. E havia ficado encantado com as descrições que lhe fizeram, certa vez, alguns desses viajantes, de países do deserto, onde os reis, chamados sultões, tinham grandes e confortáveis tendas para suas próprias viagens. Acontece que, naqueles tempos, não havia ninguém na China que soubesse fazer tais tendas, e o imperador dizia a todos quantos pudessem ouvir que recompensaria regiamamente quem as fizesse.

Quando Fátima soube do fato, refletiu. E disse que poderia satisfazer o desejo do imperador. Foi levada até ele, que ficou muito impressionado com a moça.

Como as cordas chinesas não se prestavam, Fátima usou sua memória de filha de fiandeiro, e fez cordas apropriadas. Os tecidos chineses, ou eram da mais pura seda, ou panos resistentes, mas muito duros. Lembrou da sua experiência de tecelã, e organizou a produção de tecidos adequados. Também não havia estacas compridas o suficiente. Lembrou então do que aprendera com o fabricante de mastros, e assim tinha, junto com a lembrança de todas as tendas que havia visto em suas viagens, todo o necessário para construir uma bela tenda.

O jovem imperador, maravilhado, ofereceu à Fátima, como recompensa, a metade do seu grande império, e o seu amor, pois se casou com ela. E juntos, viveram felizes até o fim dos seus dias.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, acompanhando toda a reflexão como um “pano de fundo”, esta história esteve presente. Muitas vezes lembrei-me dela, conscientemente, noutras tantas apenas a senti por perto. Quando ouvimos ou lemos uma história, nossa apropriação de seu conteúdo – e aqui lembro Zumthor, quando pensa a performance na leitura – não passa apenas pelo entendimento racional. Nem mesmo se limita à nossa mente, mas abarca todo o nosso corpo. A isto me refiro.

Mas o que significa isto? Como sugeri, quando falava de Nasrudin, uma história pode trazer muitos significados, ou possibilidades de leitura. Após algumas reflexões, podemos ter mais claro o porquê: o caráter subjuntivo das histórias (ou ao menos, das boas). Entretanto, também concordamos acima que é inevitável algum nível de leitura interpretativa dos contos, e isto tanto por dever de ofício, como pela própria natureza da experiência. Neste caso, o desafio é transpor a dificuldade que temos sempre que se busca transformar uma vivência num discurso: as palavras nos parecem, muitas vezes, uma pálida imagem do nosso sentimento.

Fátima teve um longo aprendizado para chegar à condição de imperatriz da China, sem consciência deste processo. Ao fiar, não sabia que com esta habilidade chegaria a fazer as cordas da tenda do imperador. Ao aprender a tecer, estava apenas cumprindo com sua parte em retribuição àqueles que a ajudaram, ao mesmo tempo que reconstruindo sua vida, da mesma forma como aprendeu a construir mastros. No seu caso, apenas seria possível pensarmos uma condução consciente para este processo através do Destino. Penso que o conteúdo que esta história relaciona, neste momento, seja a ideia de que a escola é espaço institucional de aprendizagem e, portanto, que este processo deva ser planejado, consciente e intencional,

embora devamos ter a humildade de reconhecer que não temos controle ou consciência sobre *todos* os conteúdos que trazemos. Assim, como Fátima, o aprendiz não tem consciência do processo enquanto vive suas etapas, e, embora muitos educadores (pais ou professores) se mostrem atentos à felicidade dos seus educandos, crescer (aprender) é, muitas vezes, penoso – o momento de escrever uma dissertação, para a maioria dos que vivem este processo, é um bom exemplo disso.

Nossos alunos não conhecem nossos objetivos pedagógicos, até porque muitos deles estão além da sua capacidade de compreensão. Boa parte das atividades realizadas na escola não pressupõe, portanto, a consciência do porquê fazer, por parte de quem as realiza. Mas sim por parte de quem coordena o processo. Objetivos *não* são meras justificativas, embora muitos assim o entendam. Eles são os norteadores de uma ação intencional, que elege suas metas e busca alcançá-las, através de instrumentos metodológicos. Sem querer ser o “senhor do destino”, o professor deve buscar conhecer o porquê dos encaminhamentos e intervenções que realiza em sua aula, e o alcance dos mesmos na consecução dos seus objetivos.

Desde que me conheço por gente, professores e professoras (talvez, principalmente estas) contam histórias para seus alunos. Entretanto a reflexão espontânea, que aparece nas narrativas das professoras que se utilizam das histórias no seu trabalho pedagógico, manifesta uma clareza que, apesar de não se basear necessariamente num conhecimento científico, fundamenta o seu ensinar.

Elas *sabem* por que devem continuar contando histórias quando percebem a diferença entre seus alunos e as crianças do hospital, que não estão acostumadas a ouvir histórias, como nos relatou Lea. Elas *sabem* que essa prática é importante para o desenvolvimento da oralidade, quando relacionam a narração dos seus alunos com sua própria ação narrativa, o prazer e a afetividade envolvidos nesse momento, e a relação disso tudo com o processo de letramento. Elas enfatizam o papel da literatura num “ambiente alfabetizador”, como nos disse Eva, ou como disse Rita ao se emocionar com seus pequenos contadores de história, ou ainda como disse Jaqueline, ao nos apontar o trabalho feito com seus alunos a partir das histórias, relacionando as conquistas na oralidade com as suas repercussões na escrita.

Como eu esperava, o olhar daquelas que estão atuando em sala de aula é mais atento às chamadas competências lingüísticas (oralidade e letramento) que a escola busca desenvolver

nas crianças, embora tanto Leyli como Daniel, a partir de um olhar de dentro das bibliotecas, estejam atentos ao estímulo que a narração de histórias pode trazer à formação de leitores.

Em todos os relatos, pudemos perceber que a importância que estes contadores dão à narração para os seus alunos é diretamente proporcional à importância que eles mesmos dão para as histórias em suas vidas. Ao se reportarem aos seus primeiros modelos da infância, na roça, nos acampamentos, com os avós ou a tia (antes da televisão), ou mesmo já na maturidade (como nos contou Eva sobre o curso de pedagogia), estes relatos estão cheios de viva emoção, apontando significações que chegam a lembrar “a saga do herói”, como nos trouxe Daniel ao dizer da importância das sagas arturianas para seu desenvolvimento moral.

O envolvimento pelas narrativas pode ser percebido em palavras como as de Daniel, que nos diz que quer envelhecer contando histórias. Ou como Eva, que gostaria de contar histórias 24 horas por dia.

Os relatos também são ricos em termos de comentários acerca de performance, e também aqui vejo ganhar forma uma idéia que me acompanha nestas reflexões: a de que as formas pelas quais nos expressamos ao contar histórias dizem muito de nós mesmos, de nossos modelos e de nossas vivências. E que a construção desta linguagem faz parte do próprio processo de descoberta e de reflexão de cada contador(a) de histórias.

Entretanto, muitos destes relatos provocam também um desconforto: esta prática, embora rica e enriquecedora para aqueles que a vivenciam, traz a fragilidade da inconsciência. Não para aqueles que a praticam, mas no meio cultural em que se realiza: do senso comum ao curso de pedagogia, ou nas escolas. É o desconforto que aparece na queixa de Léia, para quem muitas professoras não se preparam para este momento com a devida seriedade, ou na de Daniel, que não vê nas professoras com quem convive uma atribuição de importância que vá além do entretenimento; na fala de Eva, que se viu “muito barrada” nesta prática, enfrentando a desconfiança de colegas na escola, ou o difícil processo realizado por Leyli para superar uma prática utilitarista. Penso que, na leitura desta dissertação, podemos ter alguma clareza acerca da narração de histórias enquanto encaminhamento pedagógico, e a abertura de algumas possibilidades para uma investigação mais aprofundada e específica. Ao mesmo tempo, fundamentados pela teoria, podemos lidar com este desconforto como nos diz Rita ao final de seu relato que, ao final do curso (no qual trabalhamos esta fundamentação teórica), “está tudo mais claro, mais estruturado”, e através da reflexão destes autores aqui re-visitados, não

necessitemos da presença “de um Sergio Bello ou de uma Dra Gilka” para que possamos justificar nossa prática.

A respeito do utilitarismo, embora em algumas falas isoladas do seu contexto e distante de suas autoras, se pudesse ler esta intenção, o fato é de que todas as entrevistas estão marcadas pelo prazer que a narração envolve, como um momento lúdico cheio de significado para professoras e alunos. E dizer com a autoridade de alguém como a australiana Patricia Edgar, que é presidente da *Fundação World Summit on Media for Children*, e criadora da primeira Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, que em entrevista ao site Ateliê da Aurora, declarou:

É tão importante que as crianças entendam sua própria cultura, escutem suas próprias histórias, e a partir dessa base possam se relacionar com as outras culturas. Elas também precisam contar suas próprias histórias, e também saber de onde elas vêm, para que possam assumir o lugar no mundo que é delas por direito.

Colorin colorado, o conto está acabado?

O Sonho de Ismar

Há muitos e muitos anos, vivia na cidade de Damasco, na Síria, um pobre homem chamado Ismar.

Ismar sempre lutara para ganhar a vida dignamente, e, não havendo tido a oportunidade de ter uma profissão, sujeitava -se a qualquer tipo de serviço: carregava pedras, abria valas, limpava jardins ou coisas ainda mais sujas...Mas sempre com boa vontade, feliz por ter um trabalho, sempre que o tinha.

Não era casado, não tinha filhos. Sempre ganhara pouco, nunca conseguira fazer economias, e o único bem que possuía era uma velha casa de pedras, herança de família. Morava ali, num bairro pobre ao final de uma rua esburacada. Nos fundos, corria um pequeno córrego, na beira do qual havia uma figueira.

Ismar começou a sentir-se menos disposto aos trabalhos mais pesados. Um dia, estava sentado sob a sombra da figueira, escutando o murmúrio do regato, quando pensamentos sombrios o tomaram.

“Estou ficando velho”, pensava. “Não tenho filhos que me possam sustentar. Será que Alá, meu pai divino, vai me abandonar?”

Com estes pensamentos, Ismar dormiu. E ali, recostado à figueira, sob a sua fresca sombra, sonhou. Foi um sonho intenso e vivo. Sonhou que estava no Cairo, a capital do Egito.

Ele nunca havia estado lá, mas o sonho era tão claro que ele via as ruas com nitidez, escutava as vozes dos vendedores de tapetes e o barulho da cidade. No sonho, passeava como se conhecesse bem seu caminho. Andava por uma grande avenida, passava por uma praça, entrava à esquerda por uma rua estreita, no fim da qual havia uma ponte sobre um rio caudaloso. Então, claro como o dia, Ismar via-se descendo a barranca do rio e indo até embaixo da ponte, onde ele encontrava... Um tesouro! Um baú repleto de moedas de ouro e jóias de grande beleza.

Ismar acordou com esta visão diante dos seus olhos, o coração aos pulos: “É isto..”, pensou Alá mandou-me a resposta para os meus problemas. Necessito ir ao Egito.”

Com esta certeza, arrumou o necessário, fechou sua casa, e se pôs a caminho. Era uma longa e difícil viagem, pois não tinha dinheiro, e assim, dependia da bondade de quem se dispusesse a ajudá-lo.

Finalmente chegou ao seu destino. A cidade era enorme, ele constatou maravilhado. Mas logo que se achou naquela grande avenida central, começou a reconhecer as paisagens do seu sonho. Passou pela praça, dobrou à esquerda na rua estreita, chegou até a ponte, desceu a barranca do rio e...

Debaixo da ponte, encontrou apenas um mendigo, que dormia.

Ismar saiu lamentando-se. Que louco havia sido, em acreditar num sonho, mesmo parecendo tão real como aquele. Amargurado com o seu destino, sem ânimo para empreender a difícil viagem de volta. Caminhou para a ponte, cabisbaixo, os pés arrastando as gastas sandálias no chão. Nenhuma esperança restava. Estava de pé, sobre a amurada, quando sentiu mãos firmes agarrando seus tornozelos.

“Cuidado, amigo. Este rio é muito perigoso”, dizia o mendigo que Ismar encontrara dormindo onde esperava ver um tesouro.

Ismar, meio envergonhado, respondeu que era isto mesmo que queria: dar cabo da sua vida miserável, pois a última esperança que tinha de uma velhice tranqüila havia se mostrado vã. E contou ao mendigo toda a sua história.

- Olhe - disse o mendigo - acho mesmo que você foi muito tolo em acreditar em um sonho desta maneira. Eu mesmo, sonho um sonho muito estranho, e se fosse levá-lo a sério, já teria viajado até a cidade de Damasco.

- Como assim? - interessou-se Ismar.

- É que, já faz alguns anos, um sonho sempre me volta. Estou na cidade de Damasco, que não conheço, num bairro muito pobre. Caminho por uma rua esburacada, ao final da qual há uma velha casa de pedras. Contorno a casa, e nos fundos, encontro uma figueira à beira de um regato. Começo a cavar perto de suas raízes, e veja só, encontro um maravilhoso tesouro. Já sonho este sonho há cinco anos, e nem por isto saí por aí como um louco.

Ismar não respondeu. Reconhecera a sua própria casa descrita no sonho do mendigo. Então ele abraçou-o, deu meia volta, e se pôs a caminho de casa. Ao chegar, foi direto até a figueira, cavou e...O tão sonhado tesouro estava ali⁴⁸.

Este é o momento de apresentar algumas conclusões, e a imagem que tenho para elas me parece muito bem desenhada por este conto.

Tenho a sensação de ter percorrido um longo caminho para retornar às certezas que já tinha. No começo do meu trabalho como contador de histórias, assim como as professoras entrevistadas para este trabalho, eu sabia da relação entre oralidade e os processos de letramento, do papel da narração para o desenvolvimento da oralidade, ou da importância das histórias enquanto agentes de construção de significados; sabia que, como leitor, me relacionava com a leitura pelo prazer, e mesmo antes de ler Paul Zumthor, que este prazer passava pelo meu corpo.

Outro dia, cansado da tela do computador que me desafiava a fazer brotar novas palavras, letra por letra, levantei da cadeira e, buscando alguma referência, me deparei com meu primeiro projeto para narração de histórias, aquele ao qual me referi na apresentação desta dissertação. E estavam ali, entre os objetivos já citados, os de “desenvolver a expressão oral; auxiliar no desenvolvimento da expressão escrita; propiciar a formação de leitores”, e ainda o de “ampliar no aluno seus referenciais de mundo para que possa construir sua própria visão de

⁴⁸ Este conto é recontado por Rosane Pamplona (1998), onde a autora afirma que “esse mesmo tema já havia sido aproveitado por Jorge Luís Borges e é o fio condutor de *O alquimista*, de Paulo Coelho. Como foi através desta autora o meu contato com a história, minha narrativa traz muito do seu texto.

universo e de si”. Gilka ainda não me havia apresentado Laura Simms ou Jerome Bruner, mas já havia formulações como essa:

se a história é uma forma simbólica de entendimento do mundo e de nós mesmos, isto pode ser grandemente ampliado através da mediação do contador e do grupo. Através dessa mediação, temos uma diferença qualitativa entre a leitura solitária e aquela realizada através do contador, na qual há a recriação dos elementos simbólicos da história.

Mas a trajetória de Ismar até o Egito não foi apenas perda de tempo, ou um mero capricho do destino. Mesmo que a intenção do contador de histórias fosse fazer emergir este sentido, fico pensando no que significaria para aquele humilde trabalhador da cidade de Damasco ter seus horizontes ampliados com uma grande viagem, e justo para o Cairo, uma das grandes metrópoles do mundo muçulmano. E mais uma vez lembrando que aqui não se trata de interpretar o conto, mas de, através do conto, dar sentido a minha própria experiência, chego à conclusão de que assim penso porque ao final da minha jornada, os *meus* horizontes se alargaram.

Não somente tenho maior segurança com relação às minhas primeiras certezas, e através da sua confirmação por tantas reflexões que trazem no rigor um critério de verdade, como também novas certezas me fazem buscar seus fundamentos.

Um conteúdo que apareceu em muitos dos relatos, mas principalmente no de Leyli, me fez lembrar de um conceito que tem ganhado bastante destaque ultimamente: o empoderamento. Dos recentes estudos sobre *empowerment* emerge uma concepção de poder que enfatiza o poder como a aquisição da capacidade de fazer escolhas, a aquisição da autonomia. Não é o caso de aqui, ao final do trabalho, nos aprofundarmos na definição de mais um conceito, mas apenas de apontar a direção da minha curiosidade acadêmica: promover o encontro desta concepção com a idéia de *significação* trazida por Bruner.

Isto porque meu próprio processo nesta trajetória de mestrado me traz esta questão. Assim como Rita, que aponta para a convivência com as histórias como fator que lhe trouxe maior clareza e mais organização às suas idéias, e retomando algo da narrativa de Leyli, que aponta para a segurança que, além das histórias, a fundamentação lhe proporcionou, penso em meu próprio processo neste curso de mestrado e na elaboração desta dissertação em particular.

Deste processo, lidando com histórias e reflexões que dão sentido a uma prática antes apoiadas em impressões e hipóteses intuídas, volto ao conto de Ismar, e vejo que meu retorno ao ponto de partida traz o tesouro da segurança que a fundamentação me proporcionou, como um processo de empoderamento.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max: “A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação de massa”, in COSTA LIMA, Luiz: *Teoria da Cultura de Massa*. Paz e Terra, São Paulo, 2000.

ARISTÓTELES: *Poética*. Globo, Porto Alegre, 1966.

BAKHTIN, Mikhail: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* Hucitec São Paulo, 2002.

_____. *Estética da Criação Verbal*, Martins Fontes, São Paulo, 2000.

BARBERO, Jesús Martin: *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia* – 2. ed. – ed. UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

BOURDIEU, Pierre: *Escritos de educação*, Vozes, Petrópolis, 1998.

BRAIT, Beth, org.: *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*, Campinas, ed. UNICAMP, 1997.

BENJAMIN, Walter: “O Narrador” in *Magia e Técnica, Arte e Política*. Brasiliense, São Paulo 1986.

BUCKINGHAM, David: *Creecer em la era de los medios electrónicos*, Morata, La Coruña (Esp.), 2002.

BRUNER, Jerome: *Atos de significação*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

CARUSO Raimundo C.: *Vida e Cultura Açoriana em Santa Catarina*, Edições da Cultura Catarinense, Florianópolis, 1997.

CALVINO, Ítalo: *Fábulas Italianas*, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

CANCLINI, Nestor García: *Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade*, Ed. USP., São Paulo, 1998.

CHATMAN, Seymour: *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, Cornell University Press, Ithaca, 1988

CORREA, Jane; SPINILLO, Alina; LEITÃO, Selma: *Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade*, FAPERJ/Nau editora, Rio de Janeiro, 2001.

COELHO, Nelly Novaes: *O Conto de Fadas*. Ática, 1998.

DE MORAES FERREIRA, Marieta. & AMADO, Janaína., org.: *Usos & Abusos da História Oral*, Fundação. Getúlio Vargas.

EGAN, Kieran: *O uso da narrativa como técnica de ensino*, Dom Quixote, Lisboa, 1994.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda: *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino da língua materna* - 2^a. ed.- Cortez, São Paulo, 2000.

FOX, Geoff & GIRARDELLO, Gilka: “A Narração de Histórias na Sala de Aula” in *Ensino de Teatro – Experiências Interculturais*. CAPES/Conselho Britânico, 1999.

FREIRE, Paulo: *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo, 1986.

_____: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira: “Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950)” in *Educação & Sociedade, Revista de Ciência e Educação* Campinas, vol 23, n.81, dez 2002.

GARCIA, Pedro Benjamin: *Oralidade, Escrita e Leitura*. Ementa de Minicurso. XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, 1997.

_____: *A Relação entre oralidade e escrita*. Ementa de minicurso. XXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, 1998.

GIRARDELLO, Gilka, *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*, tese de Doutorado em Jornalismo, E.C. A. - U.S.P, 1998.

_____: *Voz, Presença, Imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas*. Anais da XXVI Conferência da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação(ANPED). Poços de Caldas, 2003.

GOLDENBERG, Mirian *A arte de pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

JOBIM E SOUZA, Solange: *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, Papirus, Campinas, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins: “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições”, in: *Educação e Sociedade*, no. 78, abril de 2002.

MACCKAY, Ana Paula M. G.: *Atividade Verbal: processo de diferença e integração entre fala e escrita*, Plexus, São Paulo, 2001.

MACHADO, Regina, *Arte educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*, tese de Doutorado em Artes – USP, São Paulo, 1989.

MALBA TAHAN: *A Arte de Ler e Contar Histórias*, Conquista, R. de Janeiro, 1957.

MARCUSCHI, Luiz Antônio: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Cortez, São Paulo, 2001.

MCLAREN, Peter: *Multiculturalismo crítico*, Cortez, São Paulo, 1997.

MCLUHAN, Marshall: *A Galáxia de Gutemberg*, ed. USP, São Paulo, 1972.

NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio org.: *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*, Vozes, Petrópolis, 1998

ONG, Walter: *Oralidade e cultura escrita*, Papirus, Campinas, 1998.

PAMPLONA, Rosane, *Novas histórias antigass - contos*, Brinque-book, São Paulo, 1998.

PEIXOTO, Fernando: *O que é teatro*, Brasiliense, São Paulo, 1983.

PERROTTI, Edmir: *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. Ícone, São Paulo, 1986.

PRETTI, D.: *Sociolinguística – os níveis de fala*, Nacional, São Paulo, 1994.

RAMOS, Jânia M.: *O espaço da oralidade na sala de aula*, Martins Fontes, São Paulo, 1999.

REIS, Carlos, LOPES, Ana Cristina M.: *Dicionário de Teoria Narrativa*, Ática, São Paulo, 1988.

REYZÁBAL, Maria Victoria: *A Comunicação Oral e sua Didática*. EDUSC, Bauru 1999.

RICOEUR, Paul: *Tempo e narrativa, tomos I e II*, Papirus editora, Campinas, 1994.

ROCHA, Everardo: *O que é mito*, Brasiliense, São Paulo, 1985.

SANTAELLA, Lucia: *Comunicação e pesquisa*, Hacker, São Paulo, 2001.

SILVA, Maria Betty Coelho: “O contador de histórias no contexto da literatura brasileira” em *Perspectiva – n. 9* – UFSC, Fpolis, 1987.

SISTO, Celso: *Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias*. Argos, Chapecó, 2001.

SPINK, Mary Jane org.: *Práticas cotidianas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Cortez, São Paulo, 1997.

STAM, Robert: *Bakhtin, da teoria literária à cultura de massa*, Ática, São Paulo, 2000.

TRINDADE, Maria de Nazaret: *Literacia: teoria e prática*, Cortez, São Paulo, 2002.

URBANO, Hudinilson: *Oralidade na Literatura (o caso Rubem Fonseca)*, Cortez, São Paulo, 2000.

VANOYE, Francis: *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*, Martins Fontes, São Paulo, 1985.

VYGOTSKY, L.S: *A formação social da mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1984
_____: *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

_____: *Pensamento e Linguagem*,

_____: *Psicologia da Arte*. Martins Fontes, São Paulo, 1998.

_____: *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

ZUMTHOR, Paul: *A letra e a voz: A "literatura" medieval*, Companhia das letras. São Paulo, 2001.

_____: *Performance, recepção, leitura*. EDUC, São Paulo, 2000.